

VOL V

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2022

VOL V

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadores	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
Imagem da Capa	Artem Oleshko
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil



Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol V / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-70-5

DOI: 10.37572/EdArt_151222705

1. Ciências humanas. 2. Sociologia. 3. Desenvolvimento humano.
4. Professores – Formação. I. Del Valle Navarro, Silvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

*“No nos interesa solamente cómo hacer que alguien aprenda.
Nos interesa también entender cómo tendría
que construirse el conocimiento si el fin es su aprendizaje.”*
Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza

Fundó un campo de investigación sobre los procesos de construcción social del conocimiento matemático avanzado, acuñado como Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa
Distrito Federal, México, 25 de agosto de 1958 - Distrito Federal, México, 30 de diciembre de 2021.

Una vez más tenemos la oportunidad de acompañar a los autores, participantes de esta publicación del Editorial Artemis. Esta vez, en su quinto volumen de la obra titulada **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade.**

En ella se muestra la gran preocupación por la búsqueda de nuevas formas de alcanzar el conocimiento de diversas ciencias y áreas disciplinares, mediante la democratización de saberes, que se pueden obtener en diversos escenarios, respetando aspectos sociales, culturales e históricos. Estos se implementan ante problemáticas de género, ambiente, religión e histórico, proponiendo entre los recursos, la organización de exposiciones en el aula, desde lo tradicional a las de tipo colaborativa, re-pensando la educación infantil a través de prácticas, que desarrollen la imaginación, creatividad, competencias, experiencias emocionales y alentadoras. Tanto los niveles, desde la educación infantil, hasta el ingreso universitario, son de interés en los re-planteos de la nueva educación, como así también, el rigor, tanto en ciencias duras como matemática, pasando a la ingeniería, y contaduría, como la participación de la mujer en diversos tipos de educación, y de la comunidad en general, apuntando a un conocimiento contra-hegemónico, poscolonial, indígena, arqueológico y antropológico social, que llevan a un todo, a lo que podemos llamar la **sociedad del conocimiento**.

Es por ello, que debemos valorar las expectativas de los autores e investigadores que todavía sienten la necesidad y el deseo de entregar sus esfuerzos en la causa de la difusión de resultados de sus trabajos científicos.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

PRÓLOGO

“Não estamos interessados apenas em como fazer alguém aprender.
Também estamos interessados em entender como
para construir conhecimento se o fim é o seu aprendizado.”
Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza

Fundou um campo de pesquisa sobre os processos de construção social do conhecimento matemático avançado,
cunhado como Teoria Socioepistemológica da Matemática Educacional.
Distrito Federal, México, 25 de agosto de 1958 - Distrito Federal, México, 30 de dezembro de 2021.

Mais uma vez temos a oportunidade de acompanhar os autores, participantes desta publicação da Editora Artemis. Desta vez, no quinto volume da obra intitulada **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade.**

Mostra a grande preocupação com a busca de novas formas de alcançar o conhecimento das diversas ciências e áreas disciplinares, por meio da democratização do conhecimento, que pode ser obtido em diversos cenários, respeitando aspectos sociais, culturais e históricos. Estes são implementados diante de problemas de gênero, meio ambiente, religião e história, propondo entre os recursos, a organização de exposições em sala de aula, do tipo tradicional ao colaborativo, repensando a educação infantil por meio de práticas que desenvolvem a imaginação, criatividade, competências, experiências emocionais e encorajadoras. Ambos os níveis, desde a educação infantil, até o ingresso na universidade, interessam no repensar da nova educação, assim como o rigor, tanto em ciências exatas e matemática, passando para engenharia, e contabilidade, quanto a participação de mulheres em vários tipos de educação, e da comunidade em geral, apontando para um conhecimento contra-hegemônico, pós-colonial, indígena, arqueológico e socioantropológico, que conduzem a um todo, ao que podemos chamar de sociedade do conhecimento.

Por isso, devemos valorizar as expectativas de autores e pesquisadores que ainda sentem a necessidade e o desejo de se empenhar na causa da divulgação dos resultados de seus trabalhos científicos.

Esperando que estas obras sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EXPERIENCIAS LABORALES EN EDUCACIÓN INDÍGENA: EL GRUPO FOCAL COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO BIOGRÁFICO

Aidé Teresita Ávila Ayala

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227051

CAPÍTULO 2..... 13

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS POR INDÍGENAS NA ACADEMIA: TRAVESSIAS DE UM ENCONTRO COM A PÓS-COLONIALIDADE

Priscila da Silva Nascimento

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227052

CAPÍTULO 3..... 18

‘UNA CRISIS MUNDIAL DESDE ABAJO’

Tomás Díez Acosta

Håkan Karlsson

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227053

CAPÍTULO 4..... 30

ANÁLISIS SOCIOEPISTEMOLÓGICO DE UN MODELO MATEMÁTICO

Gustavo Adolfo Juarez

Silvia Inés del Valle Navarro

Cecilia Rita Crespo Crespo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227054

CAPÍTULO 5..... 37

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO REI PARA UN AULA DE MATEMÁTICA INCLUSIVA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Maite Otondo Briceño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227055

CAPÍTULO 6..... 48

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REDUNDÂNCIA NECESSÁRIA?

Sandoval Antunes de Souza
Teresa Margarida Loureiro Cardoso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227056

CAPÍTULO 7 60

MAGIS 21st: SER MÁS, PARA SERVIR MEJOR

Claudia Marcela Sierra Montes
Carlos Andrés Peñas Velandia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227057

CAPÍTULO 8.....71

ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edson de Sousa Brito
Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito
Lucinéia Silva Sousa Sacramento

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227058

CAPÍTULO 9..... 81

MNEMOSPHERE RESEARCH PROJECT: AN INTERDISCIPLINARY EXPLORATION INTO PLACES, MEMORY, EMOTIONS AND SPATIAL ATMOSPHERE

Clorinda Sissi Galasso
Marta Elisa Cecchi

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227059

CAPÍTULO 10..... 94

PROYECTO DE FORMACION: MÓDULO DE CONVIVENCIA POR COMPETENCIAS, EN EL MARCO DEL MODELO PARA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO DEL PAÍS

Jesús María Martínez Zúñiga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270510

CAPÍTULO 11.....107

PLANEACIÓN PROSPECTIVA, UNA NECESIDAD DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Rocío Rodríguez Rico
Yasunari Cristobal Muñoz
Germán Ortiz Martínez
Karen Rocío Herrera Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270511

CAPÍTULO 12 115

“EL OÍDO SE RECREARÁ CON LAS SUAVÍSIMAS MÚSICAS DE AQUELLAS CAPILLAS ANGÉLICAS”: NÚÑEZ DE MIRANDA, SOR JUANA Y EL PENSAMIENTO MUSICAL

Luis Díaz-Santana Garza
Sonia Medrano Ruiz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270512

CAPÍTULO 13128

LITERACIA VISUAL EM PORTUGAL: PERCURSO PARA UMA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA ECO-NECESSÁRIA E A CRIAÇÃO VISUAL DE TODOS-EM-CIDADANIA

Elisabete da Silva Oliveira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270513

CAPÍTULO 14.....142

SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: INOVAR PARA MELHORES CUIDADOS À COMUNIDADE

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas
Norberto Maciel Ribeiro
Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis
Fernando Luís de Sousa Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270514

CAPÍTULO 15154

A MENSAGEM QUE VEM DA FLORESTA: UM BREVE LEVANTAMENTO DOS SABERES DA AYAHUASCA

Miguel Firmeza Bezerra
Juliana Abonizio

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270515

CAPÍTULO 16..... 161

LA REFORMA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE

María Eugenia Senties Santos

Haydee Zizumbo Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270516

CAPÍTULO 17 172

DETECCIÓN DE DEFICIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ASPIRANTES EN 2018 A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO CAMPUS CANCÚN

Francisco José Arroyo Rodríguez

Jorge Alberto Cano Tur

Marco Arroyo Terrazas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270517

CAPÍTULO 18..... 184

SCIENCE AND SCIENTISTS: MAIN SOURCES OF INFLUENCE IN THE CONSTRUCTION OF THESE CONCEPTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Silvia Domínguez Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270518

CAPÍTULO 19..... 197

ENTRE O COTIDIANO DA “CASA” E DA PROFISSÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neiva Furlin

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270519

CAPÍTULO 20..... 216

CONJUGALIDADE E PERTURBAÇÕES PSICOSSOCIAIS EM PERSONAGENS FEMININAS DE FRANÇOIS MAURIAC E ANNIE ERNAUX

Rosário Neto Mariano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270520

CAPÍTULO 21228

GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL: OS DESAFIOS DO FEMINISMO NO BRASIL E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Marina Milhassi Vedovato

Maria Sylvia de Souza Vitale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270521

CAPÍTULO 22236

ANTÔNIO CONSELHEIRO E JOÃO ABADE: A TEORIA DO ESTADO E CANUDOS

Rodrigo Guimarães Motta

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270522

CAPÍTULO 23249

IMAGENS DA *VIA CRUCIS*: CENÁRIOS DE RITUALIZAÇÃO, SACRALIZAÇÃO E DEVOÇÃO, NO NORTE E CENTRO DE PORTUGAL

Manuel Joaquim Moreira da Rocha

Sofia Nunes Vechina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270523

CAPÍTULO 24 275

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON SU COMUNIDAD DE INTERES

Fernando Martínez Vallvey

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270524

CAPÍTULO 25285

PROMOCIÓN Y PUBLICIDAD EN LA OFERTA DE RECREACIÓN Y ENTRETENIMIENTO DE LOS CASINOS ESTABLECIDOS EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

Margarita Barajas Tinoco

Aketzalli Aguilar Aguilera

Lucía Estrada Ornelas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270525

CAPÍTULO 26 301

SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS ÉTICAS ACERCA DA JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Rachel Souza Martins

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270526

CAPÍTULO 27 313

ELEMENTOS PARA UM ESTUDO MULTIESPÉCIES EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO: PRÁTICA E EXPERIÊNCIA NO MELIPONÁRIO CANTINHO DO CÉU, GUARAMIRANGA - CE

George Arruda de Albuquerque

Alcides Fernando Gussi

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270527

SOBRE OS ORGANIZADORES 333

ÍNDICE REMISSIVO 335

EXPERIENCIAS LABORALES EN EDUCACIÓN INDÍGENA: EL GRUPO FOCAL COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO BIOGRÁFICO¹

Data de submissão: 08/11/2022

Data de aceite: 21/11/2022

Aidé Teresita Ávila Ayala

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 211

Puebla, México

ORCID: 0000-0002-9276-8062

RESUMEN: El estudio investiga las experiencias laborales de ocho docentes de educación indígena en el estado de Puebla, México, con la finalidad de dilucidar los elementos constitutivos de su identidad laboral. Se llevaron a cabo 3 entrevistas en las sesiones del grupo focal, que nos permitieron obtener hallazgos interesantes relacionados con las características particulares del trabajo de las participantes; la contextualización de los lugares en los que lo desempeñan, así como información de las difíciles condiciones laborales que enfrentan, y se dilucidaron rasgos de identidad laboral que comparten. Así, en un primer momento, se plantea una breve discusión en torno a la precarización del trabajo en la actualidad y se presentan las características específicas del grupo con el que se trabajó, que constituye una muestra

¹ Artículo presentado con anterioridad en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Mendoza, Argentina, 16-18 nov. 2016.

de fenómenos laborales emergentes con sus particulares dificultades de acceso. En un segundo bloque se aborda la cuestión de la identidad, centrandó nuestro interés en los aspectos constitutivos de la identidad laboral. En este apartado se plantean las perspectivas teóricas desde las que se indaga: la subjetividad laboral, (Schvarstein, 2005) y el espacio biográfico (Arfuch 2002, 2005). En tercer lugar, se describe la estrategia metodológica utilizada: el grupo focal; siguiendo básicamente el proceso de análisis propuesto por Reyes (2000), Huerta (2000) y Morgan (1998). Se detalla el derrotero seguido en el tratamiento de los datos y se muestran los hallazgos más importantes en cada una de las tres fases del análisis realizado. En un cuarto momento, se presentan las conclusiones a las que se arriba.

PALABRAS CLAVE: Docente de educación indígena. Condiciones laborales. Grupo focal. Espacio biográfico.

WORK EXPERIENCES IN INDIGENOUS EDUCATION: THE FOCUS GROUP AS A STRATEGY FOR THE CONSTRUCTION OF THE BIOGRAPHICAL SPACE

ABSTRACT: The study investigates the work experiences of eight indigenous education teachers in the state of Puebla, Mexico, in order to elucidate the constitutive elements of their work identity. Three interviews were carried out in the focus group sessions, which

allowed us to obtain interesting findings related to the particular characteristics of the participants' work; the contextualization of the places in which they perform it, as well as information on the difficult working conditions they face, and traits of labor identity that they share were elucidated. Thus, at first, a brief discussion about the precariousness of work today is proposed and the specific characteristics of the group with which we worked are presented, which constitutes a sample of emerging labor phenomena with their particular access difficulties. In a second block, the issue of identity is addressed, focusing our interest on the constitutive aspects of work identity. This section presents the theoretical perspectives from which it is investigated: labor subjectivity (Schvarstein, 2005) and the biographical space (Arfuch 2002, 2005). Thirdly, the methodological strategy used is described: the focus group; basically following the analysis process proposed by Reyes (2000), Huerta (2000) and Morgan (1998). The course followed in the treatment of the data is detailed and the most important findings are shown in each of the three phases of the analysis carried out. In a fourth moment, the conclusions reached are presented.

KEYWORDS: Indigenous education teacher. Labor conditions. Focus group. Biographical space.

1 INTRODUCCIÓN

El trabajo asalariado, siendo una actividad exclusiva de los seres humanos, constituye no sólo un medio de sobrevivencia en esta organización occidental del mundo. Representa también un elemento importante de significación para la propia existencia del hombre que da sentido a la vida (Bauman, 2010); un lugar para expresarse de manera productiva y creativamente (Harvey, 1990) y una razón de reconocimiento por los demás, por lo que se constituye en parte fundamental de la conformación de la propia identidad (Giménez, 2004; Schvarstein, 2005).

No obstante, en estos tiempos caracterizados por consignas neoliberales (Ianni, 2002), el trabajo ha sufrido un conjunto de modificaciones (Beck, 2007) presentando una sistemática pauperización, hasta límites “que recuerdan otros tiempos” (Judt, 2010). Así, las características del trabajo asalariado en los contextos latinoamericanos presentan, entre otros, elementos de precarización laboral: intensificación y flexibilización laboral; pérdida de derechos y segmentación salarial. (Sánchez y Corte, 2012).

Dentro de este panorama, el trabajo del docente también ha sufrido importantes modificaciones. Se presentan fenómenos como los descritos, con características específicas (Hargreaves, 1999; Sánchez y Corte, 2013).

En relación con el sentir del sujeto docente sometido a tales condiciones laborales, se presenta esta investigación, que indaga las experiencias laborales de las profesoras en contextos indígenas, utilizando el grupo focal como estrategia metodológica para dilucidar los elementos presentes en la construcción de su identidad laboral.

Dadas las características del trabajo que desarrollan en comunidades indígenas apartadas y dispersas, así como el escaso tiempo del que se dispuso para tenerlas reunidas y entrevistarlas, se optó por utilizar la metodología del grupo focal (Karremas, 1994; Reyes, 2000; Huerta, 2005); retomando a Reyes (2000), quien señala que los grupos focales se caracterizan por estar constituidos por personas que poseen ciertas características en común que proveen datos o información de naturaleza cualitativa mediante su participación en una discusión, características del grupo que se constituyó.

Se utiliza la entrevista grupal, ya que se constituye en el instrumento por excelencia utilizado en el grupo focal. Esta funciona, de acuerdo con Reyes (2000), porque incide en las tendencias humanas; indaga las percepciones, los pensamientos, las actitudes de los sujetos al promover la autoapertura (sic) de los participantes y, a su vez, capacita al investigador para alinearse con éstos y descubrir cómo la persona ve la realidad.

Nuestro interés se centra en dilucidar los elementos constitutivos de identidad laboral en los sujetos estudiados. El análisis e interpretación de las narrativas consignadas, arrojan los siguientes resultados: El primer bloque de análisis se construye con cuatro puntos nodales: Primeras experiencias; Aprendizaje; Desesperanza e Ilusiones y metas. En el segundo nivel de análisis, se encontraron tres momentos de alta intensidad emocional: Experiencias traumáticas; Solidaridad y Decepción. Finalmente, en el tercer nivel de análisis e interpretación de los datos, se detectan tres elementos que comparten y perduran a través de sus experiencias laborales: Rasgos identitarios de “ser maestra”; Rasgos identitarios de “ser maestra indígena” e Independencia personal.

2 LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Los sujetos que participaron en la conformación de este grupo, se desempeñan como docentes en escuelas de educación preescolar indígena; son todas mujeres, cuyas edades oscilan entre los 21 y los 39 años de edad. Cursan el 8º. Semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena (LEPEPMI '90), carrera que estudian con la finalidad de obtener un título universitario que les dé la posibilidad de obtener una plaza docente en el Sistema Educativo Nacional.

Las profesoras estudian en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la ciudad de Puebla, Pue., a la que acuden una vez por semana, (los sábados), ya que de lunes a viernes se encuentran laborando en diversas comunidades suburbanas o rurales, en preescolares generalmente unidocentes y/o multigrado, lejanos y/o de difícil acceso; características comunes de los espacios educativos en los contextos indígenas de México.

La Universidad les exige como requisitos para inscribirse y cursar esta carrera hablar por lo menos en un 40% una lengua indígena y estar trabajando en alguna escuela de educación preescolar. Para cubrir este último requisito, las profesoras se han desempeñado laboralmente en diversos sistemas y convenios, bajo condiciones muy precarias.

Con el objetivo de trabajar con docentes cuya experiencia es incipiente, se estableció un límite máximo de 10 años de antigüedad desempeñando labores educativas para las profesoras que integraron este grupo focal. Se aplicó una encuesta para recabar datos generales de las participantes; mismos que se presentan a continuación:

Cuadro No. 1. Datos Generales de las participantes.

Sujeto	Edad. Años	Estado civil	No. De hijos	Edad a la que inició a trabajar	Sistema en el que inició a trabajar	Sistemas en los que ha trabajado	Experiencia laboral. Años: meses
S1	25	casada	2	18	CONAFE*	CONAFE, DIF, SEP Beca Bachiller**, Escuela particular	5
S2	39	soltera	0	16	CONAFE	C O N A F E , Preescolares DIF, Escuela particular	10
S3	26	soltera	0	16	CONAFE	CONAFE, SEP Beca Bachiller	5:06
S4	21	soltera	0	16	CONAFE	CONAFE	4
S5	22	soltera	0	17	CONAFE	CONAFE	4
S6	21	soltera	0	16	CONAFE	SEP Beca bachiller, CONAFE, Escuela particular	3:06
S7	22	soltera	0	18	SEP Beca bachiller	SEP Beca bachiller	4
S8	21	soltera	0	17	E s c u e l a privada	SEP Beca bachiller, escuela particular	3

*Consejo Nacional de Fomento Educativo.

**La Beca Bachiller es un convenio entre la UPN y la Dirección de Educación Indígena de la SEP, a fin de que las estudiantes puedan cubrir el requisito de estar laborando como docentes e ingresar a la carrera.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la estrategia metodológica elegida, Reyes (2000) señala que los grupos focales son socialmente orientados y ubican a los participantes en situaciones reales y naturales, ofreciendo al facilitador o moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados, en este caso, características específicas de su condición laboral.

3 LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD LABORAL

Con la finalidad de indagar rasgos identitarios de los sujetos estudiados, en este caso específicamente relacionados con su espacio laboral, se han seleccionado algunas disquisiciones teóricas de Schvarstein (2005), quien afirma que el trabajo productivo tiene un papel central como organizador y articulador del sentido en los espacios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, brinda una identidad; un lugar social; es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico; por tanto, los contenidos necesarios del trabajo humano deben favorecer la posibilidad de relación entre las personas y la creación de formas asociativas entre ellas que permitan aprovechar su capacidad de transformación social.

En el mundo laboral, la asignación de sentido viene dada por la identificación del sujeto con el producto de su trabajo, asevera Schvarstein (2005). Esta necesaria, pero cada día menos existente identificación, afirma, requiere de una red de relaciones significativas entre las personas, que permitan que ellas se conozcan y reconozcan como sujetos con capacidad para transformar la realidad. Sin embargo, dadas las condiciones actuales, señala el autor:

Los cambios en la organización del trabajo a los que asistimos en las últimas décadas del siglo pasado han afectado regresivamente las condiciones laborales, generado nuevas casuales para el sufrimiento de los trabajadores [...] la actual presentación de postulados neoliberales de la economía y de la administración impone el pensamiento único y produce deliberadamente la fragmentación del entramado social, entorpeciendo la visión integradora de la organización del trabajo y destruyendo la capacidad de resistencia de los sujetos así devenidos en objetos del capital globalizado [...] Los desarrollos en este sentido han sido muchas veces una variante adaptacionista por la cual los sujetos, a lo largo y ancho de las organizaciones, deben agregarse o quitarse características personales, en una construcción estrictamente de ocultamiento de los rasgos singulares e identitarios. (Schvarstein, 2005:19).

Arfuch (2005), desde la perspectiva sociológica en la conformación de la identidad, asevera que la pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos se sustituye por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces, identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo, señala la autora. Las profesoras “contaron” su historia laboral incipiente, reviviendo momentos y emociones que compartieron situacionalmente.

Sin una concepción sobre el lenguaje, asevera Arfuch (2005), no hay trabajo de interpretación, por lo que propone el dialogismo como un movimiento constitutivo del

sujeto, permitiendo situarse ante esa materialidad del discurso de la *palabra del otro*, en una posición de escucha comprensiva y abierta a la pluralidad. En el caso de las profesoras entrevistadas, esa polifonía de voces narraba experiencias similares. Las docentes expresaban sentimientos y mostraban emociones al contar su propia historia, mientras alguna asentía en silencio y alguna otra pedía la palabra para aseverar que también había vivido situaciones parecidas.

4 METODOLOGÍA

Se optó por el grupo focal porque es una estrategia cualitativa de investigación que, de acuerdo con Huerta (2000), constituye una herramienta muy útil en la que los participantes pueden expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas.

Amezcuca (2003) señala que el abordaje del grupo con fines investigadores se encuadra dentro de las técnicas de conversación. Karremas (1994), por su parte, propone como método la “apreciación rural participativa”, que por sus características se equipara al grupo focal: “generalmente se reúnen varias personas en grupos [...] para discutir un tema entre ellos, para que ellos lleguen a conclusiones sobre lo que es su situación de vida” (Karremas, 1994:18).

Siguiendo la metodología señalada, se llevaron a cabo 3 sesiones de entrevista: las dos primeras de 60 minutos de duración, que se utilizaron para la presentación y planteamiento de los objetivos a alcanzar; se obtuvo información importante sobre el primer empleo de las participantes y narrativas interesantes de algunas experiencias significativas. La tercera sesión, de 95 minutos, sirvió para recabar la mayor parte de la información; se agotó la participación de todas las integrantes y se dio por concluido el grupo, agradeciendo su participación.

Como colofón, se reunió a las integrantes del grupo para darles a conocer el documento elaborado y se recibieron sugerencias, mismas que se incluyeron en su contenido final.

De acuerdo con Reyes (2000) y Mella (2000), la entrevista semiestructurada es la herramienta fundamental en el desarrollo de una investigación tipo grupo focal. Utilizada para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000). Desde esta perspectiva, se utilizó un guion de entrevista, con cuatro preguntas generales destinadas a todo el grupo, a las cuales se fueron incorporando otras subordinadas, dirigidas a algunas de las participantes en particular conforme se desarrolló la sesión.

Una vez que se obtuvieron las narrativas de las participantes, se procedió a su análisis, siguiendo la propuesta de Morgan (1998) retomado por Mella (2000): “los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad, y c) interpretación.

5 RESULTADOS

El análisis e interpretación de las narrativas consignadas, arrojan los siguientes hallazgos: el primer bloque de análisis se denominó Puntos Nodales, consignando las ideas compartidas por el grupo. En el segundo nivel de análisis, se dilucidan los momentos de alta intensidad emocional. Finalmente, en el tercer nivel de análisis se detectan elementos que comparten y perduran a través de sus experiencias laborales.

En cada bloque se desmenuzaron los decires de los sujetos en 3 columnas: la primera señala la fase de análisis; la segunda retoma el decir de los sujetos y una tercera columna que presenta el análisis e interpretación de los datos.

1. Puntos nodales. De este primer análisis se identificaron cuatro ideas compartidas a lo largo de las sesiones, que reflejan a su vez emociones y afectos: Primeras experiencias, Aprendizaje, Desesperanza, Ilusiones y Metas:

En la segunda fase de análisis, se detectaron tres momentos de alta intensidad emocional: Experiencias traumáticas, Solidaridad, Decepción.

1. Los elementos que se comparten y que perduran a través de sus experiencias laborales son básicamente tres: Rasgos identitarios de “ser maestra”, Rasgos identitarios de “ser maestra indígena”, Independencia personal.

Las participantes han compartido un inicio laboral prácticamente similar. La mayoría de ellas ha empezado a trabajar en alguna de estas opciones: CONAFE, SEP Beca Bachiller, Preescolar DIF (Centros de Asistencia Infantil Comunitaria, CAIC) y escuela particular; todas las docentes motivadas por cumplir el requisito de estar trabajando para poder inscribirse en la Universidad:

S1. Mi primera experiencia laboral fue en el sistema de CONAFE, ahí ingresé cuando tenía 18 años y ya estaba casada...

Se trata de mujeres que empezaron a trabajar muy jóvenes (16, 17 años de edad) y afrontaron situaciones muy difíciles, para las que no estaban capacitadas y en muchas ocasiones, solas:

S3. *Empecé en CONAFE...tenía 17 años...te dan un mapa y te dicen ahí está tu comunidad...una semana antes de terminar la capacitación nos mandan a la comunidad... me mandaron a los días de práctica, no llegué...gracias... En ese instante decaí... ¿para qué me asignan a la misma comunidad?...quise renunciar...tuve que llegar y abrir el servicio... como sabemos... todas las comunidades no tienen recursos, por eso pidieron el servicio de CONAFE...*

Las opciones para desempeñar una función de docente de grupo que a este conjunto de mujeres se les han presentado, han sido muy limitadas. Sus ingresos han ido desde \$800.00 al mes (SEP Beca Bachiller) al iniciar su experiencia laboral hace 3 años, hasta \$2000.00 quincenales en la actualidad, trabajando en escuelas particulares.

S1. *Por eso es que yo me salí...los que ya están en octavo semestre, ya no hay contrataciones... bueno, ni que fuera mucho lo que te dan...ni un gracias...*

S2. *En beca bachiller se asemeja como en mi caso... no tienes la documentación que te avale...pero te exigen de la misma forma, como a cualquier otra maestra...tú como no tienes el perfil...pero te exige...siento que hay por ese lado, como la discriminación...no tienes el perfil, entonces tú eres menos, no eres igual, pero trabájale más...*

Las participantes narran experiencias que muestran cómo de sus limitados ingresos económicos aportan para materiales de la propia escuela y su función docente. Además, generalmente trabajan en comunidades apartadas, a las que tienen que desplazarse y/o vivir en ellas, lo cual también genera una serie de gastos que difícilmente cubren con su raquítico salario.

S6. *En la escuela particular, fuera de que te apoyaran, tú tenías que gastar, comprar el material...con la amenaza de que, si no lo haces bien, tú lo pagas...y este grupo pues... no querían ni que el aire les tocara...yo estoy pagando para que me los cuides...con los directivos no había el apoyo...ni económicamente, ni en lo pedagógico...pues renuncié...en lugar de que te levanten el ánimo...por su forma de ser...puro negocio...no les interesa nada de la educación.*

Las condiciones en las que las profesoras entrevistadas han iniciado su historia laboral les han presentado situaciones y experiencias muchas veces desagradables, frustrantes y hasta peligrosas, que han sorteado con sus propios recursos y habilidades.

S1. *Esa experiencia me marcó...siento que hice mucho, no pisoteando a los demás, pero sí tratando de superarme (continúa llorando) ...tenía sueños...ellos me los destruyeron, ...fueron dos años tirados a la basura, porque al final no me dieron mi carta de liberación, ni tampoco mi beca...esas experiencias te ponen a dudar de ti...se me bajó la autoestima...*

S4. *Tengo a mi cargo 13 chicos, atiendo 14 comunidades diferentes... ..rayos! ahora yo que hago? yo nunca he pasado por una situación así ...lejos de que te apoyen y te motiven...no sirve de nada...los demás te tapan...CONAFE es... (guarda silencio y se le llenan los ojos de lágrimas) ...y no puedes hacer nada...es como si le hablaras a una pared...*

Constituyen éstos, espacios que inicialmente contribuyen al sentido de pertenencia de las participantes, así como a sentimientos de satisfacción por el trabajo que desempeñan y el gran esfuerzo realizado.

S1. *Tengo la capacidad, puedo hacerlo, afortunadamente yo siempre he cumplido con mis trabajos...*

S4. *He solucionado los problemas...no sé cómo le he hecho, pero he solucionado las cosas...es el orgullo que yo tengo...*

S7. *Tú les demuestras tu trabajo...con niños, con padres de familia y maestros.*

S6. *Gracias a esas experiencias tú te paras bien firme, segura de lo que estás diciendo porque sabes de lo que estás hablando...el entusiasmo que tú le pones...*

Sin embargo, estas mismas experiencias han provocado, como se presenta en este análisis, un sufrimiento psíquico, un sufrimiento institucional (Käes, 2008). Cuando las participantes rememoran estas vivencias, aflora la sensibilidad (S1, S3, S4, S8).

S7. *Se habla del desmantelamiento de las normales... ¿qué va a pasar con nosotras? ¿Qué va a pasar con la UPN?... ..no sé qué pase en donde la reforma se va a aplicar... ¿valdrá la pena que le siga? Yo quiero hacer las cosas bien pero...si no se puede...*

S2. *Estoy estudiando esto para que al final del día no se te den las oportunidades como tal... porque se supone que si te estás preparando es para que tengas mejores...*

Es este un elemento de cohesión en el grupo, así como componente importante de subjetividad tanto laboral,

S8. *Estoy orgullosa de ser maestra...*

S1. *Yo sí siempre he querido ser maestra, en lo que cabe siento que sí me esfuerzo... me gusta mi trabajo, me gusta que me exijan, me centro más...me fascina estar en el aula con los niños...*

S3. *Pienso seguir, porque si yo elegí eso, es por algo...quiero la maestría...este país lo que más necesita es la educación...cómo está la sociedad...es porque te gusta como de trabajador(a) específicamente del medio indígena,*

S1. *Quiero capacitarme para ayudar a los que más lo necesitan, tengo ganas de ayudar a los que están abajo, porque a mí me ha costado, en cierto aspecto...deseo salir...*

luchar, seguir preparándome y después llegar más alto, para poder ayudar a las personas que estamos fuera y la verdad tienen muchas ganas de aprender y tener un buen trabajo como docentes... la mayoría de los profesores que laboran en el medio indígena se quedan a laborar en la comunidad...en la vida real los salarios están muy bajos...los salarios están muy bajos pero...entonces...el magisterio está siendo pagado más o menos...que va perfilando rasgos de identidad.

S3. Y ¿por qué no? Hablo la lengua...Pienso seguir, porque yo elegí esto...No me arrepiento de la elección que hice. Tengo raíces, tengo cultura, tengo la experiencia...me voy por ese sueño...

6 CONCLUSIONES

Se ha pretendido en este análisis “dar voz a los protagonistas” (Arfuch, 2002), tratando de darle significación a través de introducirnos en su universo existencial, intentando confrontar las biografías en un contexto de inteligibilidad lo más amplio y diverso posible, siempre dentro del contexto socio histórico de los sujetos.

La subjetividad del sujeto, asevera Schvarstein, puede entenderse como el resultado de un proceso de subjetivación en la relación individuo-organización, en la dinámica de lo interno y lo externo, en el escenario de la organización hecha espacio vital (Lewin, citado por Schvarstein, 2005), representación en el sujeto de un lugar de sueños, de esperanzas y de temores. Es para nuestros sujetos ese lugar, en donde se vivencian experiencias contradictorias, de sufrimiento y satisfacción, perfilándose rasgos identitarios. La subjetividad en el trabajo es un emergente sintético de la dialéctica entre el actor y el personaje, afirma Schvarstein (20015), entre el individuo y la organización.

Schvarstein explica también la relación del sujeto con la organización a través de un contrato, del *trato* del sujeto *con* los otros y consigo mismo. En el caso del sujeto consigo mismo, se tensa en la organización, entre la autonomía impulsada por la autoestima y la sumisión originada por la dependencia. La autonomía conduce a la validez, -tanto como la dependencia a la caducidad- de los derechos que podemos y debemos otorgarnos para poder seguir siendo actores más allá de nuestros personajes: derecho a pensar por nosotros mismos, a decir que no, a vacilar, a reflexionar, a expresar los propios sentimientos, a tomarnos tiempo, a romper una relación, a ocuparnos de nosotros mismos (Muller, citado por Schvarstein, 2005).

Se observa en el caso de las entrevistadas, rasgos de autonomía hasta ciertos límites, en su afán de conseguir y mantener el empleo, que coinciden con la afirmación de autor en el sentido de que todos estos son derechos básicos y sin embargo, suena

fuerte plantearlos en este momento histórico de prevalencia y primacía del capital sobre el trabajo, en el que las aspiraciones se reducen a conservar el empleo primero, y a tener la oportunidad de desarrollar el propio potencial después, a disponer, si es posible y no complica, de los recursos para obtener los resultados exigidos al personaje que a uno le ha tocado en suerte (o en desgracia) representar; y a ser reconocidos, moralmente por supuesto, por el empeño puesto en la obra.

Porque, acota Schvarstein (2005), está instituido que el reconocimiento económico nunca es posible en la magnitud que uno cree merecer. Sólo queda, afirma el autor, la aspiración a ser tratados con equidad en la distribución de la magra recompensa. Sin embargo, nuestras entrevistadas bien poco reciben de ese trato equitativo. Estamos viviendo, como dice Schvarstein (2005), un momento de supremacía de la organización sobre el sujeto.

Desde la perspectiva de Arfuch (2002), la colectiva armonía de voces, en relación con el dialogismo -propuesto por Bajtin-, es un fenómeno fundamental en la interpretación del decir de los sujetos en la entrevista.

La trama, afirman Ruiz y Franco (2015), “tiene que ver con representarse desde el reconocimiento cultural, y en torno a él, surgen otros aspectos, como el social, el político, la condición de género”; en este caso, la condición de mujer, profesora, indígena. Constituyen éstos, desde nuestro análisis, los elementos constitutivos de su “espacio biográfico”, como docentes de educación indígena.

Las docentes entrevistadas están comprometidas con su condición indígena y bilingüe; saben que este trabajo no les va a reeditar grandes beneficios económicos y que será muy difícil obtener una plaza docente en el sistema formal de educación en México. Sin embargo, todas pretenden desarrollarse plenamente en este ámbito, con la intención de alcanzar sus metas profesionales; así como reeditar desde esta particular trinchera, a los grupos vulnerables a los que ellas mismas pertenecen y con los que se identifican y se sienten comprometidas. En conclusión, se sienten orgullosas de su condición indígena, de su condición de maestras y de su condición de trabajadores de la educación indígena. Así también, a través de sus experiencias laborales reafirman su autonomía e independencia. Son todos estos, elementos importantes de su identidad laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amezcu, M. (2003), La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. Laboratorio de Investigación Cualitativa. Fundación Index, Granada. En *Enfermería Clínica*, vol. 13, No. 02.

Arfuch, L. (2002), El espacio biográfico en las ciencias sociales. En *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires: FCE, pp. 177-202.

- Arfuch, L. (2005), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Argentina: Prometeo libros.
- Bauman, Z. (2010), *La globalización. Consecuencias humanas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2007), *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, E., Sotelo, A., Castillo, D. (coords.) (2012), *Capital, trabajo y nueva organización obrera*, México: UANL, Porrúa.
- Gellida, (2010), *La metamorfosis del trabajo en tiempos de la globalización Las consecuencias de la precarización laboral para los trabajadores*, www.revistapensamientolibre.com
- Giménez, Gilberto (2004), "Culturas e identidades", en *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (Especial), México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Hargreaves, A. (1999), *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Harvey, D. (1990) *La condición de la posmodernidad*, Argentina: Amorrortu.
- Huerta, J. (2005), *Los grupos focales*, pp. 1-13.
- Ianni, O. (2002), *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI.
- Judt, T. (2010), *Algo va mal*, México: Taurus.
- Karremas, J. (1994), *Sociología para el desarrollo: Métodos de investigación y técnicas de la entrevista*, Cartago: CTIE, pp. 5-44.
- Mella, O. (2000), *Grupos focales. Técnicas de investigación cualitativa*, Santiago: CID.
- Montaño, R. (2004), El dispositivo grupal como instrumento de intervención e investigación en el campo de la psicología social. En: *LiberAdictus*, No. 82.
- Reyes, T. (2000), "Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso", pp. 1-7.
- Ruiz, M. y Franco, J. (2015), Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina. En: Medina, P. (coord.) (2015), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Juan Pablos Editor.
- Sánchez, M. y Corte, S. (2013), *La precariedad del trabajo: un estudio sobre la intensificación del trabajo docente*, México: AMET.
- Sánchez, M. y Corte, S. (2012), La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLII, núm. 1, enero-marzo, pp. 25-54, Centro de Estudios Educativos, A.C. México.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS POR INDÍGENAS NA ACADEMIA: TRAVESSIAS DE UM ENCONTRO COM A PÓS-COLONIALIDADE

Data de submissão: 29/09/2022

Data de aceite: 18/10/2022

Profa. Dra. Priscila da Silva Nascimento

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Parintins/AM

<http://lattes.cnpq.br/3207246768598287>

RESUMO: Proponho refletir nesta breve análise o percurso realizado pelos intelectuais indígenas para a construção de um espaço de produção de conhecimento dentro da Academia, bem como, as possíveis relações com o campo aberto pelos pós-coloniais para a visibilidade de conhecimentos contra-hegemonicos.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena. Ciência. Pós-colonialidade.

THE CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC
KNOWLEDGE BY INDIGENOUS IN
THE ACADEMY: CROSSINGS OF AN
ENCOUNTER WITH POST-COLONIALITY

ABSTRACT: In this brief analysis, I propose to reflect on the path taken by indigenous intellectuals to build a space for the production of knowledge within the Academy, as well as the possible relationships with the field

opened by post-colonials for the visibility of counter-hegemonic knowledge.

KEYWORDS: Indigenous. Science. Post-coloniality.

O paradigma investigativo indígena ou ciência nativa começa a emergir nas décadas de 1960 e 1970 em países como África do Sul, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos e Canadá. Este processo esteve intimamente ligado ao ingresso de indígenas nos espaços de educação formal, no caso a universidade, e à forte pressão que exerceram no interior destas instituições para que pudessem produzir conhecimento científico a partir de seus próprios referenciais culturais. No início, a luta destes indígenas esteve centrada na defesa da permanência estudantil e no direito de serem aceitos nas universidades como pesquisadores indígenas. Obrigados a cumprir os protocolos institucionais e a utilizar metodologias já consolidadas para validarem seus projetos perante a comunidade acadêmica não puderam, neste momento, elaborar e utilizar métodos próprios de investigação.

O uso da linguagem científica tradicional, no entanto, demonstrou aos

poucos ser insuficiente para refletir adequadamente as problemáticas indígenas. À medida em que mais indígenas adentravam nas universidades e se interessavam em produzir conhecimento científico, aumentava o desconforto com a prática de transpor conceitos e teorias produzidas para e pela sociedade envolvente para compreensão da realidade dos povos indígenas. Desafiados pela histórica dinâmica de exclusão que caracteriza o ambiente acadêmico, tiveram que demonstrar, a partir do questionamento dos cânones científicos vigentes, que uma narrativa indígena em diálogo com a mitologia e a tradição poderia também constituir conhecimento em moldes científicos e que este conhecimento também era legítimo.

A ideia de se construir um paradigma investigativo indígena começa a ganhar contornos mais claros a partir da década de 1980. Neste período, um grande número de indígenas já questionava de forma mais explícita o tratamento dado à questão indígena por inúmeros pesquisadores, propondo em contrapartida novas metodologias e categorias analíticas melhor adaptadas à realidade de seus grupos étnicos. Alertavam também para a necessidade da descolonização do pensamento científico ocidental, por entender os saberes indígenas como relíquias arqueológicas, superstição, narrativa mitológica, entre outros, e nunca como ciência.

Embora isto tenha representado uma significativa abertura no debate sobre o pluralismo epistemológico, os indígenas tiveram, contudo, que esperar ainda algum tempo para acionar estas novas metodologias, sob pena de terem questionados a legitimidade de seu trabalho e sua posição de pesquisador.

Questionar as bases da ciência tradicional e propor uma ciência nativa passava, necessariamente, por desvelar criticamente o discurso colonial dominante que por muito tempo promoveu uma visão cristalizada e anacrônica dos povos indígenas, crítica esta que encontrou eco nos estudos denominados pós-coloniais.

As teorias pós-coloniais ou pós-colonialistas se desenvolveram primeiramente no contexto anglo-saxão nas décadas de 1980-90 com a preocupação de deslocar o olhar para as margens dos centros hegemônicos de produção de conhecimento, de forma a privilegiar o lugar de enunciação de sujeitos que foram historicamente subalternizados. Embora muito diferentes entre si, possuem o objetivo político comum de criticar o projeto científico moderno através da reflexão sobre os efeitos das estruturas de poder coloniais e suas formas de pensamento sobre sociedades e culturas periféricas.

Conforme argumenta Costa (2006, p. 117), o projeto da modernidade ocidental é questionado pelos teóricos pós-coloniais com o intuito de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções

de modernidade. Neste sentido, os estudos pós-coloniais se constituirão como uma crítica radical à concepção de sujeito por traz do conhecimento científico moderno que, amparado na ideia de progresso amplamente difundida a partir do século XVIII, reforçou as estruturas de poder estabelecidas pela conquista europeia, que impôs aos mais diferentes povos sua concepção de espaço-tempo e uma nova relação entre natureza e cultura.

A constituição dos parâmetros epistemológicos do pensamento moderno está profundamente amparada em uma situação de dominação e exploração. Com efeito, a ideia de um sujeito epistêmico universal, sem sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, língua, e que produz a verdade a partir de um monólogo interior consigo mesmo sem relação com nada de fora é apenas um dos vários efeitos deste processo. Muitos autores (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2006; SPIVAK, 2010) têm denunciado, cada um ao seu modo, as características específicas deste sujeito, a saber, homem branco, europeu, heterossexual e proprietário dos meios de produção.

O caráter excludente do projeto moderno e de sua matriz epistêmica invisibilizou todos os sujeitos que se encontram distantes do padrão denominado por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p.72) de “sistema-mundo europeu/euronorteamericano/capitalista/patriarcalmoderno/colonial”. Sob esta perspectiva, é “normal” que sejam poucos aqueles autorizados a produzir, validar e colocar em circulação dentro das universidades outras formas de conhecimento.

A pensadora indiana Gayatri Spivak (2010), cujo projeto teórico se concentra em uma subárea dos estudos pós-coloniais denominado *subaltern studies*, caracterizou esta condição descrita acima através da palavra *subalternidade*. Para ela, *subalterno* é todo aquele que não possui voz ou representatividade – política, legal, entre outros - em decorrência do status social que adquiriu ao longo do processo de colonização.

Em *Pode o subalterno falar?*, sua obra mais conhecida discute a necessidade da descolonização do pensamento científico ocidental a partir do argumento de que não se trata apenas de dar voz ao outro *subalternizado*, como pretendem alguns pensadores deste campo de estudo, mas de constituir as bases epistêmicas para que o mesmo seja compreendido a partir de outras lógicas. Neste projeto, o papel dos intelectuais é questionado e sua convivência com as estruturas de dominação, ao se reivindicarem como representantes do discurso do outro, denunciada. De acordo com Carvalho (2001), o projeto teórico-político desta pensadora, centrado na reflexão sobre a consciência da mulher *subalterna*, está relacionado à sua necessidade biográfica de desfazer o duplo lugar de fala *subalterna* que lhe foi imposto desde a infância, a saber, o de mulher em uma nação colonizada.

Na América Latina, os estudos pós-coloniais emergiram através de uma profunda crítica a herança colonial nas diversas esferas da sociedade. De acordo com Quijano (2000, p. 201), esta herança se refere, basicamente, ao processo jurídico e econômico de apropriação de novos territórios pelos europeus iniciado no século XVI. No campo científico, se expressa por meio daquilo que denomina de “colonialidad del poder”, que produz uma continua invisibilização dos povos indígenas como produtores de conhecimento sistematizado. Como ressalta Quijano (1992, p. 37), a colonialidade do poder é regida por “una racionalidad específica o perspectiva del conocimiento que se impuso mundialmente de forma hegemónica colonizando y sobreponiéndose sobre saberes concretos”.

A inversão de perspectiva geopolítica produzida pelos estudos pós-coloniais colocou em cena uma multiplicidade de sujeitos sócio-históricos até então excluídos do processo de produção de conhecimento pelos saberes dominantes. De acordo com Walsh (2009, p. 27), isto abriu espaço para a formulação de modelos epistemológicos contra hegemônicos atentos à questão do eurocentrismo, do racismo e da condição colonial a qual estão submetidos os mais diferentes povos. Estes modelos serviram de ponto de partida para a proposição de um paradigma investigativo indígena.

A reflexão sobre a descolonização do pensamento científico ocidental proposta pelos estudos pós-coloniais foi, sem sombra de dúvidas, um passo importante para a formulação do paradigma investigativo indígena. Seu papel foi principalmente o de desvelar segundo o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010, p. 57) “la destrucción de los conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas”.

Assim, embora os intelectuais indígenas estejam propondo uma ciência que difere dos paradigmas ocidentais que ainda respaldam a teoria pós-colonial partindo, por exemplo, dos universos simbólicos de seus respectivos grupos étnicos e incluindo a língua nativa como lugar de enunciação, o conhecimento como processo coletivo e uma perspectiva relacional do mundo partilham da importante crítica dos pós-coloniais sobre as bases científicas ocidentais tanto em sua dimensão epistemológica quanto em sua legitimidade e representatividade quando se pretende como um conhecimento universalmente válido.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna, *Horizontes Antropológicos*, v.7, n.15, p. 107-147, Porto Alegre, jul., 2001.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. El giro decolonial, reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a Sociologia – A contribuição pós-colonial. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 21, n. 60, 2006.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. In: SANTOS, B. (Org) Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder modernidade racionalidad. Bogotá: Editores Tercer Mundo, 1992. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000.

SANTOS, B. S. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010. SPIVAK, G. Pode o subalterno falar?. Minas Gerais: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

CAPÍTULO 3

‘UNA CRISIS MUNDIAL DESDE ABAJO’

Data de submissão: 18/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Dr. Tomás Díez Acosta

Instituto de Historia de Cuba
tdiezacosta@cubarte.cult.cu

Dr. Håkan Karlsson

Departamento de Estudios Históricos
Universidad de Gotemburgo
<https://orcid.org/0000-0002-3175-1478>
hakan.karlsson@archaeology.gu.se

RESUMEN: La crisis de Octubre o de “los misiles” de 1962 se ha investigado seriamente al más alto nivel académico –por militares, historiadores, politólogos, filósofos, sociólogos y psicólogos de las principales potencias globales – en cuanto a su influencia en la política mundial a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, durante la época de la “guerra fría”. Las investigaciones han tenido su punto de partida en razonamientos y enfoques geopolíticos y estratégicos-militares, el estudio de las negociaciones diplomáticas que le dieron solución, las personalidades de los líderes de las superpotencias, etcétera. A menudo también estos estudios han tenido como pivote los puntos de vista hegemónicos de EE.UU. y sus aliados. Muy pocos son los

trabajos científicos que abordan y analizan con profundidad el papel de Cuba en ese conflicto. Esta ausencia determina que los factores que llevaron a esta grave crisis se puedan repetir en el presente y en el futuro próximo. Como una consecuencia de esa narrativa de la crisis sobre sus causas, desarrollo y dinámica interna han sido descuidado y reprimido otros elementos muy significativos del conflicto. Este es el caso de los restos materiales existentes en el terreno donde se emplazaron las bases de misiles en Cuba, así como las leyendas, recuerdos y narraciones que entorno a estas han mantenido personas que viven en localidades que rodean las antiguas bases en la campiña cubana. La perspectiva cubana sobre la crisis ha sido poco difundida en el planeta, a pesar de que los misiles fueron colocados su suelo y que Cuba fue el epicentro de la confrontación. Antes de nuestro proyecto, tampoco ha existido mucho interés sobre los restos materiales o los recuerdos de los pobladores locales sobre la estancia de las tropas soviéticas en esos lugares.

PALABRAS CLAVES: Historia. Arqueología y Antropología social.

1 INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido casi seis décadas desde el triunfo en Cuba de la Revolución el primero de enero de 1959. A lo largo de esos años el pueblo cubano ha sido protagonista

de innumerables acontecimientos en defensa de su independencia frente a la obstinada política agresiva de las administraciones estadounidenses. Entre estos se destaca, por su carácter y trascendencia global, la Crisis de Octubre o de “los misiles” de 1962, cuando la humanidad se vio al borde de la guerra nuclear. En ese peligroso conflicto, Cuba constituyó el escenario principal de esa confrontación.

Los antecedentes y las causas de ese grave conflicto internacional se encuentran en la política agresiva del gobierno de los Estados Unidos contra Cuba dirigida a destruir a la Revolución cubana por medios violentos.

En aquel contexto se produjo el ofrecimiento de la Unión Soviética de desplegar en Cuba armamento nuclear, que los líderes cubanos aceptaron. La crisis se inició como una reacción del gobierno de los Estados Unidos, el 16 de octubre, cuando se descubrió la instalación de misiles nucleares soviéticos en varios lugares de la Isla. A pesar de la implantación del bloqueo militar estadounidense y la preparación de planes para un ataque aéreo seguido de una invasión, la crisis se solucionó en el marco de negociaciones diplomáticas entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.

Aunque esos resultados evitaron una confrontación nuclear entre ambas superpotencias, no corrigieron las causas que la originaron, pues no se tuvieron en cuenta la propuesta cubana de cinco puntos.¹ En línea con este acuerdo los misiles fueron desmantelados y retirados de Cuba a inicio de noviembre de 1962.

A lo largo de más de medio siglo, el desarrollo general y la dinámica interna de la Crisis han sido investigados por historiadores y politólogos en cuanto a su influencia y repercusión en la política mundial durante la “guerra fría”.

En ese contexto, durante una década arqueólogos suecos y cubanos, apoyados por historiadores y antropólogos cubanos, han participado en un proyecto para determinar los restos materiales que permanece en el terreno donde se emplazaron las antiguas bases de misiles soviéticas. Asimismo, descubrir y comprobar la reutilización de algunos de estos materiales por pobladores de las localidades cercanas a los sitios de las bases.

Un importante aporte – desde la antropología social – al proyecto ha sido rescatar los recuerdos y narraciones de esas personas acerca la crisis y, en particular, del proceso

¹ Al atardecer de día 28, Fidel Castro comunicó la posición cubana, la cual expresa que las garantías dadas por el Kennedy sólo existirían, si además de la eliminación del bloqueo naval que prometía, se adoptaban las medidas siguientes:

PRIMERO: Cese del bloqueo económico, y de todas las medidas de presión comercial y económica que ejercen los Estados Unidos en todas las partes del mundo contra Cuba.

SEGUNDO: Cese de todas las actividades subversivas, lanzamientos y desembarco de armas y explosivos por aire y mar, organización de invasiones mercenarias, filtración de espías y saboteadores, acciones todas que se llevan a cabo desde el territorio de Estados Unidos y de algunos países cómplices.

TERCERO: Cese de los ataques piratas que se llevan a cabo desde bases existentes en Estados Unidos y en Puerto Rico.

CUARTO: Cese de todas las violaciones del espacio aéreo y naval por aviones y navíos de guerra norteamericanos.

QUINTO: Retirada de la Base Naval de Guantánamo y devolución del territorio cubano ocupado por Estados Unidos.

de emplazamiento de las bases propiamente, que enriquece el patrimonio cultural inmaterial y la historia local de esas comunidades. Esas “voces de bajos perfiles” y sus recuerdos y narraciones contribuyen a darle dimensiones más humanas a las “versiones dominantes” del conflicto y, de esta manera, llegar a nuevas formas de conocimiento acerca de la Crisis de Octubre. El proyecto muestra qué es posible complementar y desafiar la narrativa dominante de este hecho de la “guerra fría”, a partir de los restos materiales existentes en los sitios y del patrimonio cultural inmaterial de las localidades.

2 EL PROYECTO: ‘UNA CRISIS MUNDIAL DESDE ABAJO’

La crisis se ha investigado seriamente al más alto nivel académico – por militares, historiadores, politólogos, filósofos, sociólogos y psicólogos de las principales potencias globales – en cuanto a su influencia en la política mundial a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, durante la época de la “guerra fría”. Las investigaciones han tenido su punto de partida en razonamientos y enfoques geopolíticos, estratégicos-militares, el estudio de las negociaciones diplomáticas que le dieron solución y de la personalidad de los líderes de las superpotencias. A menudo también estos estudios han tenido como pivote los puntos de vista hegemónicos de los Estados Unidos y sus aliados. Muy pocos son los trabajos científicos que abordan y analizan con profundidad el papel de Cuba en ese conflicto. Esta ausencia determina que los factores que llevaron a esta grave crisis se puedan repetir en el presente y en el futuro próximo.

Como una consecuencia de esa narrativa de la crisis sobre sus causas, desarrollo y dinámica interna han sido descuidado y reprimido otros elementos muy significativos del conflicto. Este es el caso de los restos materiales existentes en el terreno donde se emplazaron las bases de misiles en Cuba, así como las leyendas, recuerdos y narraciones que entorno a estas han mantenido personas que viven en localidades que rodean las antiguas bases en la campiña cubana.

La perspectiva cubana sobre la crisis ha sido poco difundida en el planeta, a pesar de que los misiles fueron colocados su suelo y que Cuba fue el epicentro de la confrontación. Antes de nuestro proyecto, tampoco ha existido mucho interés sobre los restos materiales o los recuerdos de los pobladores locales sobre la estancia de las tropas soviéticas en esos lugares.²

Hoy los restos materiales de las instalaciones de misiles todavía se puede encontrar en una serie de sitios en Cuba, y a la vez existen numerosos recuerdos y narraciones que mantienen los pobladores de las comunidades que rodean los antiguas bases de

² La única excepción es una investigación realizada en 1991 por un grupo de ingenieros militares, apoyada por el historiador Tomás Diez Acosta, que realizó un inventario de esos sitios y las evidencias allí existentes.

misiles nucleares, que constituyen testimonios únicos de cómo esta crisis mundial fue percibida por las personas que de repente e inesperadamente se encontraron situadas en el epicentro del conflicto.

Por eso, empezamos nuestro proyecto *'Una Crisis Mundial desde abajo'* en 2005, como una cooperación entre arqueólogos suecos e historiadores, arqueólogos y antropólogos cubanos. Desde el inicio el proyecto fue –y todavía es– concentradas precisamente en estas dimensiones de la crisis, es decir, los restos materiales que aún permanecen en las antiguas bases de misiles nucleares; así como, en los recuerdos y narraciones de las personas que viven en las comunidades que rodearon estas bases. Esto permitió que las “voces de bajos perfiles”, contribuyeran a darle una dimensión más humana y complementaria a las “versiones dominantes”. Estas voces son parte del imaginario popular y de la cultura de esas localidades, y de esta manera llegar a nuevos conocimiento acerca de la Crisis de Octubre.

Las interrogantes que nos formulamos fueron sencillas:

- ¿Es posible complementar la “historia dominante” de la Crisis de Octubre, y llegar a nuevas formas de conocimiento con estudios de los restos materiales y de los testimonios y narrativas de la población?
- ¿Si esto es así, de qué manera esta investigación puede desafiar la “historia dominante”?

Estas interrogantes están divididas en un número de preguntas más especificadas, como, por ejemplo: ¿Qué restos materiales quedan todavía en el terreno donde estuvieron los misiles? ¿De qué manera se han reutilizado estos materiales? ¿Qué recuerdos y narraciones tienen las personas esas localidades de la crisis, de los sitios de misiles y de las tropas que allí estuvieron? ¿Cómo los museos municipales quieren utilizar los sitios como patrimonio cultural?

3 PUNTOS DE PARTIDA TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En el nivel teórico y metodológico el proyecto se ancló para darle respuestas a estas preguntas en la arqueología del pasado contemporáneo, cuya teoría se ha desarrollado en las últimas décadas, por el interés de conservar los restos materiales de importantes eventos globales.

El enfoque arqueológico contemporáneo es naturalmente multidisciplinar, ya que se combina teorías y métodos de disciplinas como arqueología, historia y antropología. Se utiliza la información del material físico, de las fuentes orales y escritas, deja que interactúen y se fusionen para alcanzar nuevas formas de conocimiento.

Este enfoque en el nivel metodológico implica, por ejemplo, que se trabaja con documentos en archivos, excavaciones arqueológicas, entrevistas y fondos fotográficos. Cuando se realiza las prospecciones arqueológicas, a menudo se trabaja en cooperación con las comunidades y actores locales, como una forma de arqueología pública.

El proyecto más específico está relacionado al interés de la arqueología contemporánea por los vestigios materiales de la guerra fría, es decir, por el patrimonio cultural sombrío (*dark heritage*). Es un campo que incluye a las distintas formas de patrimonio cultural que están pobremente comprendidas, poco divulgadas y descuidadas por las investigaciones, ya que contiene los recuerdos que las sociedades y los seres humanos, a veces quieren olvidar, ya que son memorias dolorosas y oscuras de la naturaleza humana, por ejemplo, los campos de concentración, los restos de combates, campos de batalla, del colonialismo y de la esclavitud.

El proyecto es también una parte de cada vez mayor del campo temático de la utilización contemporánea de la historia y la relación entre el patrimonio cultural y la sociedad. En recientes décadas este campo sobre la función social de los procesos del patrimonio cultural ha generado extensas investigaciones, a nivel nacional e internacional, en las disciplinas de la historia y la arqueología, así como en los estudios dirigidos al desarrollo del turismo, de negocios locales y a la participación local. Precisamente, proyectos de investigación relacionado con la función social del patrimonio cultural, las arqueologías públicas y comunitarias, con miran a la participación popular, al empoderamiento y a un desarrollo socioeconómico sostenible de la localidad.

Con este marco teórico y metodológico el proyecto ha realizado estudios en los seis antiguos sitios donde fueron ubicados los misiles del tipo *R-12* en 1962: el Cacho y el Pitirre (en Pinar del Río), Santa Cruz de los Pinos y La Rosa (en Artemisa), y Sitiecito y el Purio (en Villa Clara). Hasta ahora los trabajos más detallados se han realizado en las tres bases al oeste de la isla de Cuba y, con más precisión, en la localidad de Santa Cruz de los Pinos, en la provincia de Artemisa.

Para recoger información sobre los restos materiales (estructuras y artefactos) se empleó métodos antropológicos, como entrevistas, y métodos arqueológicos, en la forma de prospecciones. En Santa Cruz de los Pinos y El Pitirre se hicieron excavaciones donde participaron persona de la localidad. También se ha empleado material fotografías y ha documentación histórica de archivos, en combinación con entrevistas. Se ha preparado proyecto para la utilización – por parte de los museos de los municipios de San Cristóbal y Los Palacios – de los sitios como patrimonio cultural en el futuro.

4 RESULTADOS HASTA AHORA

El proyecto todavía se encuentra en desarrollo, por lo cual la presentación de los resultados son sólo preliminares, pero se puede decir que han sido muy fructífero y logró crear un nuevo conocimiento sobre:

- la ubicación precisa de las diversas estructuras de las antiguas bases,
- la reutilización de sus restos materiales por parte de población local,
- la recuperación de los recuerdos y narraciones que poseen sus habitantes, es decir, las “voces de bajos perfiles”.

Los restos materiales e inmateriales de la crisis y sus historias de la vida – su reutilización – junto con los recuerdos y narraciones presentado por las personas que experimentaron el conflicto directamente y los esfuerzos de los museos locales por preservar este patrimonio cultural han complementado y enriquecido las narrativas dominantes de la crisis de diversas maneras. Las historias no se narran en una perspectiva general sobre la crisis, su desarrollo y su dinámica interna o la estratégica militar en la guerra fría, sino de manera opuesta, desde un punto de vista “desde abajo”. En esta manera, estas dimensiones que han sido descuidadas y reprimidas de la crisis son reveladas y destacadas.

Estos restos material e inmaterial también pueden contribuir con nuevas formas de conocimiento sobre la crisis, ya que le da una dimensión más humana. Ejemplos de esto es la reutilización de los materiales de las bases, de una manera, donde estos son un parte de la vida diaria de mucha personas. Pero, la demostración más profunda de las dimensiones humanas se puede encontrar en los recuerdos y en las narraciones, porque muestra que existieron relaciones amables e intensas entre los pobladores de las comunidades y las tropas soviéticas en octubre de 1962. En algunos casos – también después la crisis – los contactos con personas de diferentes partes del mundo al intercambiar sus miedos, esperanzas y sueños de su vida y del futuro.

4.1 INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS SITIOS, LOS RESTOS MATERIALES Y SU REUTILIZACIÓN

Las construcciones y la infraestructura de las seis bases de misiles del tipo *R-12* parecen haber sido bastante uniforme. Fue grande el volumen de trabajo ejecutado en cada uno de los emplazamientos, pues requirió acondicionar cuatro posiciones o rampas de lanzamiento de los misiles colocadas en línea irregular – en forma de zigzag –, a una distancia de alrededor de 200 metros entre ellas; construir un búnker o silos de 20-

25 metros de largo por 11 metros de ancho, con un sistema de tres arcos de hormigón armado articulados (fabricados en la Unión Soviética), que se emplearían para poner los misiles listos para combate, pues se hacía allí se hacía el empalme de la ojiva nuclear al cuerpo del misil. Además, fue necesario preparar los pisos para seis tiendas de campaña para cada uno de los misiles; montar barracas prefabricadas de madera para el personal y puestos de mandos para los jefes de grupos y regimiento; así como, un número de trincheras y refugios.

El perímetro del área de cada base estuvo rodeada por una cerca de alambre de púas con postes. Su protección y seguridad estuvo a cargo del personal soviético que a cierta distancia construyeron garitas de vigilancia y puestos de control de entrada. Estas cercas perimetrales estaban alejadas de las posiciones de lanzamiento a una distancia que disparos de armas de infantería no afectarían a los misiles. Los anillos exteriores de cada una de las instalaciones fueron protegidas por tropas cubanas.

Los regimientos de misiles *R-12* estaba integrado por dos grupos (bases) con aproximadamente 800 hombres (incluyendo las tropas de ingeniería y defensa) y seis misiles combativos y uno de entrenamiento, para un total de 36 misiles de combate y seis de práctica. Las ojivas nucleares de los *R-12* tenían cada una un potencial de cerca de un megatón, 75 veces más poderoso que la bomba de Hiroshima. El alcance de estos misiles fue 1 020 miles náuticas que significa que se puede alcanzar a Washington DC y las partes centrales de los Estados Unidos.

4.2 RESTOS MATERIALES EN LOS SITIOS Y EN SUS AMBIENTES

Los regimientos de misiles *R-12*, con todas sus tropas, medios de combate y de aseguramiento lógico, así como los equipos y materiales para la construcción llegaron a Cuba en el mes de septiembre de 1962. Los misiles nucleares fueron descargados en puertos cercanos, y transportados, durante la noche, en caravanas con seis o siete misiles cada una, escoltada por un destacamento motorizado cubano. Las unidades de ingeniería soviética y cubana, en los días previos a la operación, repararon y construyeron nuevos caminos y fortalecidos puentes para soportar cargas pesadas.

Las estructuras más destacadas, en todas las bases investigadas, son los bunkers. Estos fueron construidos de arcos de concreto y formaron una edificación de 25 metros de largo por 11 metros de ancho. En algunos sitios los bunkers todavía se encuentran más o menos intactos, y en otros se fueron desmontados. No existió tiempo suficiente para poder desmantelarlos todos, debido a la rápida retirada de los misiles soviéticos a finales de octubre e inicio de noviembre.

También hay otras estructuras como, por ejemplo, las posiciones de lanzamiento. Estas plataformas fueron construidas con una capa de cemento relativamente delgada y con una pequeña preparación para reforzar el suelo. Probablemente, la mayoría de estas rampas han sido destruidas por efecto de los cultivos durante los años que han pasado desde la crisis. También se han descubierto diferentes tipos de plataformas y pisos para almacenar los cuerpos de misiles, y para parquear camiones, remolques y otros vehículos. Estos pisos también fueron edificados con una capa de cemento relativamente delgada, debido a ello muchos de estos restos materiales han destruido por el efecto de los cultivos y el clima. Además se han encontrado partes de trincheras.

Las actividades arqueológicas en la forma de prospecciones en Santa Cruz de los Pinos y El Pitirre, han revelado artefactos militares; como: cascos rusos, termos de comida o recipientes de granadas; así como, restos de latas de conservas y botellas de bebidas alcohólicas que los soldados rusos intercambiaron por ropa, botas militares y otros artículos con la personas de los pueblos que rodean los sitios.

El número de artefactos encontrados no es tan numeroso como se podría esperar. En octubre de 1962, aproximadamente 800 soldados soviéticos vivieron dentro del área de cada base y es asombroso que sus actividades no hayan dejado más restos materiales. Esto se puede explicar generalmente por su reutilización por las comunidades locales.

También hay otros tipos de rastros como, por ejemplo, en El Purio, donde los cuatro soldados soviéticos – Afatjasov A., Youralev E., Znamenski B., y Maltjev A. – firmaron sus nombres el primero de octubre en una cueva situada dentro del área del sitio. En el Pitirre, donde el área de la base tiene muchos arroyos, los soviéticos se vieron forzados a construir puentes de cemento para atravesarlos, y en algunos de estos puentes se pueden encontrar todavía huellas de botas y ruedas de vehículos soviéticos.

Otro tema interesante es la manera en que las personas, en los alrededores, han reutilizado los restos materiales de las bases. Por ejemplo, se han reutilizado arcos del hangar para corrales de puercos y otros animales. A veces también han destruido los arcos para sacar sus fuertes cabillas de acero para utilizarlo en nuevas construcciones, como casas o corrales, etcétera. Vecinos de los sitios, además, han empleado las planchas de acero o como son nombradas por ellos, “planchas rusas”, para usarlas en la construcción de corrales para sus animales, y como paredes en diferentes edificaciones.

Este tipo de plancha de acero tiene una historia cultural muy interesante, ya que originalmente fueron producidas y desarrolladas por el ejército estadounidense en 1941, principalmente para la construcción rápida de pistas temporales de aterrizaje. Su

nombre oficial era Pierced Steel Planking (PSP, según sus siglas en inglés) y recibieron el apodo “*Marston-carpets*” (Marston-alfombras), ya que originalmente eran fabricadas en una zona adyacente a la ciudad de Marston, en Carolina del Norte. Durante la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos apoyó a sus aliados, incluyendo a la Unión Soviética, con material militar, entre estos con las referidas “*Marston-carpets*”. Estas planchas se utilizaron en la Unión Soviética para la construcción de pistas de aterrizaje, carreteras y el reforzamiento del terreno en los pasos de vehículos pesados.

Durante la crisis los regimientos misiles soviéticos las usaron para mejorar los caminos dentro de las bases, en lugares donde era demasiado fangoso, reforzar los pisos en los accesos a los lugares de las rampas de lanzamiento, y para construir techos de trincheras y refugios. La rápida retirada de estas fuerzas coheteriles influyó, también, en que estas planchas fueran abandonadas y dejadas en los campos cubanos.

A continuación –y a modo de ejemplo–, exponemos el “Proyecto de Parque temático histórico-turístico, oficiado por el Museo Municipal de san Cristóbal, en la provincia de Artemisa.

5 PARQUE TEMÁTICO HISTÓRICO-TURÍSTICO: “ASPIRO: CENTRO DE PAZ PARA EL MUNDO”³

5.1 OBJETIVOS DEL PROYECTO

Crear una unidad económica de perfil histórico-turístico en Aspiro, que permita explotar y conservar los paisajes geográfico-naturales en la zona comprendida en el Jardín de Aspiro y el Cañón del río Santa Cruz, que incluye las estribaciones inmediatas de la Sierra del Rosario, así como el patrimonio cultural de los hechos históricos ocurridos en el sitio de una base de cohetes soviéticos *R-12* y la finca Balestena que conviertan al lugar en “*Centro de paz para el mundo*”.

5.2 ETAPA PREVIA A LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

Para la ejecución de este proyecto debemos mencionar la creación y existencia de un “Proyecto cubano-sueco para la conservación del patrimonio donde estuvo la base de cohetes *R-12* durante la Crisis de Octubre de 1962 en Aspiro, Cuba.” del cual emanan los principales objetivos a realizar en el presente; aunque expandiendo las zonas de interés en todo Aspiro por su relevancia histórica, geográfica y paisajística.

³ Documento elaborado por el Museo Municipal de San Cristóbal, 2017.

5.3 ACCIONES REALIZADAS 2007-2017

- Se realizó una labor promocional que se materializó en la realización de talleres científicos 2007-2017 de carácter anual, con la presencia de importantes investigadores nacionales y extranjeros.
- Se señaló el lugar de la entrada al silo perteneciente al grupo de cohetes *R-12*, con una valla de reconocimiento.
- Se colocó una tarja que identifica el sitio exacto de la rampa de lanzamiento de los cohetes *R-12* en el año 2007.
- Se publicó un libro: *Santa Cruz de los Pinos. Una guía a la Crisis de Octubre de 1962 y a la antigua base de misiles nucleares*, GOTARC Serie C. Arkeologiska skrifter, N° 83, Universidad de Gotemburgo, 2018.

5.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PRIMERA ETAPA

- Erigir un parque temático que perpetúe la memoria histórica de hechos relacionados con la Crisis de Octubre de 1962 y convierta a Aspiro en “Centro de Paz para el Mundo”.
- Crear las condiciones de vialidad y transportación para el acceso a los lugares de interés en la zona.
- Crear las condiciones que permitan dar el servicio necesario a los visitantes a las distintas zonas:
 - Comunicación e información. Entre las acciones gráficas están: sistema de señalética, por ejemplo la valla que promocioe el proyecto en la Autopista Nacional y la delimitación con cerca perimetral de las zonas de interés.
 - Gastronomía
 - Higiénico-sanitarias
 - Agua
 - Electricidad
 - Transportación ecuestre
 - Actividades de animación cultural.
 - Actividades deportivas recreativas.
 - Crear un Centro de Convenciones de construcción tradicional campesina cubana (caney) que permita el desarrollo de actividades teórico-científico, histórico, patrimonial y ambiental.

- Edificar una construcción tradicional campesina cubana (ranchón) con mobiliario rústico que permita la oferta de comidas criollas ligeras, jugos naturales y souvenir.
- Acondicionar las áreas verdes a tono con el entorno y los objetivos del proyecto, respetando la flora y la fauna del lugar que incluya las diferentes zonas, objeto de visita. (Se precisa la presencia de especialistas de Cultura, Forestal, por ejemplo, para delimitar hasta dónde las ruinas de los silos pueden ser cubiertas por los árboles y mantenga un control ambiental sobre los mismos.)

5.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA SEGUNDA ETAPA

- Constituir en el Jardín de Aspiro una sub-unidad que permita el alojamiento de visitantes a la zona de Aspiro.
- Diagnosticar geográficamente rutas que puedan convertirse en senderos exploratorios de turismo ecológico para visitantes que gusten de esta modalidad y que enlacen las áreas esenciales incluidas en el proyecto:
 - Jardín de Aspiro
 - Conjunto Escultórico
 - Cañón del Río de Santa Cruz
 - Sistema cavernario Los Perdidos”
- Diagnosticar el nivel de conocimiento sobre el hecho histórico de la presencia de José Martí en la finca Balestena en el año 1879.
- Diagnosticar el nivel de conocimiento sobre la figura del naturalista y botánico José Blain y Cervantes.

5.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA TERCERA ETAPA

- Realizar un diagnóstico histórico- geográfico que permita incorporar la zona donde se localiza El Cañón del Río de Santa Cruz al Proyecto por su alto valor natural, paisajístico e histórico-costumbrista (asentamientos aborígenes y palenques de cimarrones).
- Crear en esta zona los medios necesarios para la conservación de las muestras de residuarios aborígenes y hacer una recreación de un palenque de cimarrones.
- Crear en la zona una guía gráfica que identifique la vegetación autóctona y los fenómenos geológicos y geomorfológicos acaecidos.

5.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA CUARTA ETAPA

- Realizar un diagnóstico integral que comprenda elementos geológicos, espeleológicos, arqueológicos y botánicos que permita incorporar el sistema cavernario “Los Perdidos” al Proyecto, por su alto valor geográfico-turístico.
- Crear en la zona los medios necesarios para la conservación y muestra de tipos de rocas y accidentes cálcicos que sean de interés de visitantes.
- Crear en la zona una guía gráfica que identifique la vegetación autóctona y los fenómenos cálcico-geológicos que se puedan observar.

Tales son los objetivos propuestos por el Museo de San Cristóbal para la ejecución y desarrollo de un parque temático histórico-turístico. Sin embargo, la falta de recursos económico no ha posibilitado pasar de las acciones inicia. Aunque existe ya compromisos iniciales del Poder Popular del municipio de disponer algunos fondo provenientes del impuesto que recauda para algunos trabajos de la primera etapa como el mejoramiento de la viabilidad hacia el sitio y otras actividades que sean posible realizar. No obstante, de ser insuficiente, consideramos un paso de avance que una entidad de base se plantee desarrollar un proyecto de tal magnitud, que seguiremos apoyando.

Hasta aquí nuestra presentación que constituye una breve síntesis de las actividades desarrolladas y dirigidas a la conservación de sitios históricos de valor mundial por lo que la crisis de octubre o de “los misiles”, representó para toda la humanidad.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS SOCIOEPISTEMOLÓGICO DE UN MODELO MATEMÁTICO¹

Data de submissão: 05/12/2022

Data de aceite: 12/12/2022

Gustavo Adolfo Juarez

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Departamento Matemática
Universidad Nacional de Catamarca
Licenciado en Matemática
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Silvia Inés del Valle Navarro

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Departamento Física
Universidad Nacional de Catamarca
Doctora en Física
San Fernando del Valle de Catamarca
Argentina
CV

Cecilia Rita Crespo Crespo

Instituto Nacional Superior del
Profesorado Técnico
Universidad Tecnológica Nacional
Doctora en Matemática
Buenos Aires, Argentina
CV

RESUMEN: Este trabajo analiza un modelo matemático realizado durante la formación de profesores de matemática. Esto se desarrolló en la asignatura Modelos Matemáticos, donde se culmina con una monografía que permite al futuro docente adquirir una experiencia alternativa en didáctica de la matemática. Ella incluye diversas áreas disciplinares, donde lo histórico, cultural, social y científico, conjugando en la propuesta pedagógica de formar docentes para escenarios escolares y no escolares. Aquí se analiza el aspecto socioepistemológico incorporado a este estudio, iniciado desde la teoría de la modelización matemática, y posteriormente se distribuyen temas en el alumnado, para realizar un planteo de creación de un modelo matemático de un tema a elección. El modelo que analizamos se denominó *Modelado Geométrico de la fachada de la Estación Mota Botello mediante cubrimiento con mosaicos*. Se incluyó aspectos históricos, didácticos, sugerencias de temas aportados por la geometría, y la investigación desde la programación científica mediante software libres. El marco de la investigación desde la educación matemática involucra, el *discurso Matemático Escolar* (dME), la *etnomatemática*, la *geometría computacional*, lo *histórico*, y desde la modelización se analizó la *dinámica de sistema*. Estos aportes permiten realizar una nueva mirada, percibiendo aspectos de la *socioepistemología matemática* como un enfoque globalizador.

¹ Artículo fue presentado oportunamente en la 3ª Jornadas de Divulgación sobre Líneas de Investigación en Educación en Disciplinas Tecnológicas (Modalidad virtual) – Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca – 23 y 24 Septiembre de 2021.

PALABRAS CLAVE: Socioepistemología. Matemática educativa. Modelización matemática. Formación docente inicial.

SOCIOEPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF A MATHEMATICAL MODEL

ABSTRACT: This work analyzes a mathematical model carried out during the formation of professors of mathematical. This was developed in the subject Mathematical Models, where you culminates with a monograph that allows to the educational future to acquire an alternative experience in didactics of the mathematical one. She includes diverse areas to discipline, where the historical, cultural, social and scientific, conjugating in the pedagogic proposal of forming educational for school and not school scenarios. Here the aspect incorporate socioepistemology is analyzed to this study, initiate from the theory of the mathematical modeling, and later on topics are distributed in the pupil, to make a proposal to creation of a mathematical model from a topic to election. The pattern that we analyze was denominated Modeling Geometric of the facade of the Station Mota Botello by means of cover with mosaics. It was included historical, didactic aspects, suggestions of topics contributed by the geometry, and the investigation from the scientific programming by means of software liberate. The mark of the investigation from the mathematical education involves, scholar mathematical discourse (dME), ethnomathematics, geometry computer, historical thing, and from modeling the system dynamics was analyzed. These contributions allow to carry out a new look, perceiving aspects of the mathematical socioepistemology as a focus global.

KEYWORDS: Socioepistemology. Mathematics education. Mathematical modeling. Formation educational initial.

1 INTRODUCCIÓN

En la formación inicial del profesor en matemática, la modelización matemática se desarrolla en la asignatura Modelos Matemáticos, correspondiente al último curso en la Carrera, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. Al comienzo de la misma, se da el aspecto formal de la teoría de la modelización matemática, y posteriormente se distribuyen temas en el alumnado, con el propósito de que realicen un planteo de creación de un modelo matemático de un tema a elección (Bassanezi C., 2002). Tal tema, es considerado dentro de los aspectos relacionado con áreas de conocimiento que involucran el ambiente, la cultura y lo histórico. El modelo que aquí analizamos se denominó *Modelado Geométrico de la fachada de la Estación Mota Botello mediante cubrimiento con mosaicos*. Se incluyó aspectos históricos, didácticos, sugerencias de temas aportados por la geometría, y la investigación desde la programación científica mediante software libres. El marco de la investigación desde la educación matemática fue involucrando desde lo tradicional, área conocida como *discurso Matemático Escolar* (dME), la *etnomatemática*, la *geometría computacional*, *interdiscipliniedad* por lo histórico, y desde la modelización se analizó la *dinámica*

de sistema. Todos estos aportes nos permiten realizar una nueva mirada, percibiendo aspectos de la *socioepistemología matemática* como un enfoque globalizador de lo citado.

2 METODOLOGÍA

Advertimos la presencia del *discurso Matemático Escolar* en la formación inicial de la enseñanza de los modelos matemáticos (Soto D., Cantoral R., 2014). Ello es, porque se inicia la teoría de los modelos matemáticos en la forma clásica donde está fuertemente centrado en el valor mismo de los conceptos puros: que al ser introducidos al aula como objetos formales acompañados de procesos algorítmicos, se les reduce a meros tratamientos didácticos secuenciados y debidamente cronometrados (Cantoral R., Montiel G., Reyes Gasperini D., 2015). Por otro lado al implementar el enfoque dado por Bassanezzi, nos encontramos con su propuesta de seleccionar problemas de aplicación y de lo cotidiano, más aún, siguiendo la escuela formada por su maestro, el recientemente fallecido Ubiratan D´Ambrosio, esto es la *Etnomatemática*, sobre la cual se tomaron años antes, otros elementos de la cultura de nuestra provincia, para desarrollar la formación inicial de profesores de matemática (Bassanezi, 2002; Navarro S.I. y Juárez G.A., 2019).

La propuesta de Santaló donde considera la incorporación de temas no tradicionales de geometría, incluye al de mosaicos, cubrimientos, grafos y Diagramas de Voronoi (Santaló L.A., 1993). Estos últimos fueron utilizados por los biólogos en modelos de distribución de poblaciones, y en Ingeniería para telecomunicaciones, entre otros. Aquí la pregunta motivadora fue si la fachada de la estación de trenes ubicada a pocos kilómetros de la Capital de nuestra provincia, contenía en sus figuras Diagramas de Voronoi. Esto llevó al estudio teórico de los temas citados (Santaló, 1993), complementados por material de *Geometría Computacional*, y el manejo de software libre GeoGebra.

No escapó al interés de estructurar la investigación el aspecto histórico dado por Navarro Santa Ana L. (2014), logrando así determinar la interdisciplinariedad de la investigación.

El número de áreas de conocimiento participantes nos permitió ver el carácter sistémico del trabajo, que participó en esta nueva forma de mirar el modelo planteado, el cual se presenta aquí desde la socioepistemología. A ella la presentaremos formalmente a continuación.

2.1 SOCIOEPISTEMOLOGIA MATEMÁTICA

Dentro de la Educación Matemática, existen algunas líneas de investigaciones que han generado sus propios programas. Aquí presentamos a la Socioepistemología

Matemática, que en términos algunos de sus representantes del grupo del CINVESTAV, expresan:

Si bien el término “Socioepistemología” tiene sus propias raíces etimológicas, veremos a continuación cómo éste fue evolucionando hasta conformar una comunidad académica con fuertes lazos hacia la realidad educativa. La palabra Socioepistemología se compone de tres elementos socio - episteme - logos y en ese sentido plantea el tema de la construcción social del conocimiento. Aplicarla a la Matemática exige, por tanto, de un reto mayúsculo, pues se deben analizar las relaciones entre una ciencia formal y la vida en sociedad. Etimológicamente, la Socioepistemología (del latín socialis y el griego επιστήμη, episteme, “conocimiento” o “saber”, y λόγος, logos, “razonamiento” o “discurso”), también conocida como epistemología de las prácticas o filosofía de las experiencias, es una rama de la epistemología que estudia la construcción social del conocimiento. Mientras en la Epistemología clásica el conocimiento se estudiaba, por lo general, independientemente de las circunstancias sociales de su producción; en la Socioepistemología se aborda la consideración de los mecanismos de institucionalización que lo afectan, vía la organización social de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Está, por tanto, íntimamente relacionada con la Sociología de la Educación y de la Ciencia. Por esta razón, el método socioepistemológico es de naturaleza sistémica, pues permite tratar los fenómenos de producción y de difusión del conocimiento desde una perspectiva múltiple, al estudiar la interacción entre epistemología, dimensión sociocultural, procesos cognitivos asociados y mecanismos de institucionalización vía la enseñanza. Plantea el estudio del conocimiento, social, histórica y culturalmente situado. (Cantoral, Montiel, Reyes Gasperini, 2015).

2.2 ANÁLISIS SOCIOEPISTEMOLÓGICO EN LA FORMACIÓN EN MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

Reconocemos que la Socioepistemología es una línea de trabajo dentro de la matemática educativa. Si bien esta última se ha formalizado hace poco menos de un siglo, la socioepistemología nace en la escuela mexicana a fines de los años ochenta y se extiende hacia el resto de Latinoamérica. (Cantoral, Montiel, Reyes Gasperini, 2015).

Para dar el inicio de la asignatura Modelos Matemáticos damos el marco teórico de la modelización matemática, por lo que: “Si bien en un inicio trabajamos con el estudio didáctico de manera clásica, sistémica, tomando los tres polos clásicos del triángulo didáctico: *el contenido de la enseñanza, el sujeto que aprende y el que enseña*, regulados por un medio didáctico controlado; pronto advertimos la necesidad de realizar sucesivas reconstrucciones de este esquema al nivel teórico. Es allí donde incorporamos elementos de la socioepistemología como su cuarta dimensión: la dimensión *social y cultural*”. En efecto el llamado Programa Socioepistemológico está conformado por cuatro dimensiones, a saber: epistemológica, didáctica, cognitiva y social. (Cantoral, Montiel, Reyes Gasperini, 2015).

Los conocimientos que utilizamos muchas veces provienen de observaciones en elementos de la cultura, por lo que no aseguramos que hayan sido generados en

ambientes escolares en su totalidad, mientras que su presencia está al alcance de los integrantes de la comunidad por lo que resulta inmediato la utilización del término de la Teoría Socioepistemológica conocida como *práctica social*.

En efecto, la propuesta aquí es aplicar la teoría de la modelización para hallar una representación matemática de las figuras que se hallan en la fachada de la estación de trenes Mota Botello, perteneciente al ramal del Ferrocarril General Belgrano, que en su época de vigencia atravesaba distintos puntos del país y en particular nuestra provincia (Turraca D., Salim Rosales J., Navarro S., Juarez G., 2018). Esta estación, actualmente abandonada, conserva solo restos del edificio que consta de pocas habitaciones usadas con el fin de ser una parada a pocos kilómetros de la ciudad capital de la provincia de Catamarca (Navarro Santa Ana, 2014). La inquietud fue la de reconocer esa fachada, un esquema dado en la propuesta de la formación en geometría aportada por Luis A. Santaló, en donde partiendo del concepto de grafos, se estudia conexiones entre puntos que determina aristas que equidistan de otros puntos del plano separando áreas, las cuales se denominan *Diagramas de Voronoi*.

Este contenido queda encubierto dentro del estudio a partir de la realización del modelo matemático que lo representa, mientras se busca el reconocimiento de la fachada a través de la visita y la toma de fotografías que fueron analizadas, una vez que se realizó este estudio teórico de los citados diagramas.

Así el conocimiento del fenómeno observado, la teoría de los Diagramas de Voronoi, la teoría de la modelización, el aspecto histórico, y el estudio del software libre GeoGebra que fue implementado, muestran la necesidad de un enfoque interdisciplinar que se interpreta desde la Socioepistemología mediante una aproximación sistémica a la investigación que articula las cuatro dimensiones presentadas. Tales dimensiones justifican el saber cómo construcción social del conocimiento: su *naturaleza epistemológica* (la forma en que conocemos), su *tesitura sociocultural* (el énfasis en el valor de uso), los *planos de lo cognitivo* (las funciones adaptativas) y los *modos de transmisión vía la enseñanza* (la herencia cultural).

La palabra Socioepistemología plantea en sí misma, una relación con el saber, que ubica al saber –en tanto construcción social del conocimiento– en el centro del análisis. Ahora bien, dado que el saber matemático se ha constituido socialmente en ámbitos no escolares, su introducción al sistema didáctico, obliga a una serie de modificaciones sobre su estructura y su funcionamiento; lo cual afecta también a las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesor.

Al introducir como objeto didáctico el saber matemático al aula, se producen discursos que faciliten la comunicación de conceptos y procedimientos matemáticos y,

en consecuencia, el saber se despersonaliza y descontextualiza reduciéndose a temas secuenciados, con el fin de favorecer la formación de consensos. Dichos consensos se alcanzan a costa de una pérdida del sentido y del significado original, reduciendo el saber a temas aislados y secuenciados, a menudo denominados conocimientos: “contenidos” o “unidades temáticas” de una asignatura. (Cantoral, Montiel, Reyes Gasperini, 2015).

La Teoría Socioepistemológica descansa en cuatro *principios fundamentales* que se explican de manera articulada y sustentan la idea fundamental de la Socioepistemología, sobre el significado, recién planteada: sostiene que las prácticas sociales son los cimientos de la construcción del conocimiento (*principio de normatividad de las prácticas sociales*), y que el contexto determinará el tipo de racionalidad con la cual un individuo o grupo –como miembro de una cultura– construye conocimiento en tanto lo signifique y ponga en uso (*principio de racionalidad contextualizada*). Una vez que este conocimiento es puesto en uso, es decir, se consolida como un saber, su validez será relativa al individuo o al grupo, ya que de ellos emergió su construcción y sus respectivas argumentaciones, lo cual dota a ese saber de un relativismo epistemológico (*principio*). Así, a causa de la propia evolución de la vida del individuo o grupo y su interacción con los diversos contextos, se resignificarán esos saberes enriqueciéndolos de nuevos significados hasta el momento construidos (*principio de resignificación progresiva*).

3 RESULTADO

De esta manera, una vez conocido el enfoque teórico de la modelización matemática y definido el tema a investigar para efectuar la modelización vimos que compartíamos con la socioepistemología su objetivo, el cual es explorar formas de pensamiento matemático, fuera y dentro del aula, que pudiesen difundirse socialmente y ser caracterizadas para su uso efectivo entre la población. Sabíamos desde el principio que la manera de enseñar está estructurada por prácticas de enseñanza instituidas (la acción didáctica en: aula, familia, comunidad, escuela o vida cotidiana, entre otros) y que esto, a su vez, es estructurante de la socialización del conocimiento y, en consecuencia, de los procesos de pensamiento involucrados. Cantoral y Farfán proclaman aquello que se tornaría en consigna: no más una didáctica sin alumnos, pero menos aún una didáctica sin escenarios socioculturales. El nuevo reto es entonces trasladar la mirada, del objeto a las prácticas. (Cantoral R., Farfán R., 2003).

4 CONCLUSIÓN

La teoría Socioepistemológica permite expresar el conjunto de acciones llevadas a cabo durante el proceso de formación de profesores de matemática en el área de los

modelos matemáticos, en la cual se implementa la creación de un modelo matemático de algún elemento perteneciente al ambiente social, histórico y cultural de la zona, de manera que se observe el conocimiento social presente en ambientes no escolares para ser representado matemáticamente por algunas de las áreas existentes dentro de la curricula o bien de propuestas posibles para su incorporación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática*. São Paulo: Editora Contexto.

Soto D., Cantoral R. (2014) Discurso matemático escolar y exclusión: una visión socioepistemológica. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1525-1544.

Cantoral R., Montiel G., Reyes Gasperini D. (2015) El programa socioepistemológico de investigación en matemática educativa: el caso de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. 18 (1): 5-17. DOI: 10.12802/relime. 13.1810.

Navarro S.I., Juarez G.A. (2019) Experiencia etnomatemática en la formación de profesores de matemática mediante modelización Matemática. *Brazilian Journal of Development*. Vol 5, Nro. 6, p. 5150-5159. Jun 2019.

Santaló L. A. (1993) *La Geometría en la formación de Profesores*. Argentina. Ed Red Olímpica.

Navarro Santa Ana L. (2014) *Dos proyectos ferroviarios de integración Nacional e internacional. Catamarca - Tucumán, Catamarca - Chile*. En *Breves Historias de Catamarca*. Tomo 1. Año 2014. Argentina. Ed Secretaria Extensión Universitaria. UNCa. 1983.

Turraca D., Salim Rosales J., Navarro S., Juarez G. (2018) Análisis de la fachada de la estación Mota Botello mediante cubrimiento con mosaicos. *XIII Congreso Argentino de Educación Matemática (CAREM XIII)*. Sociedad Argentina de Educación Matemática (SOAREM) Libro de Resúmenes. La Plata. Pag 14.

Cantoral R., Farfán R. (2003) Matemática Educativa: una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Vol. 6, Número 1, marzo 2003, pp 27-40.

CAPÍTULO 5

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO REI PARA UN AULA DE MATEMÁTICA INCLUSIVA¹

Data de submissão: 28/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Departamento de Didáctica
Facultad de Educación

<https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Departamento de Fundamentos de la
Pedagogía

Facultad de educación

<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

RESUMEN: El presente capítulo tiene por finalidad dar a conocer la implementación de una propuesta de aprendizaje a través de un Recorrido de Estudio e Investigación, planteado por la Teoría Antropológica de lo Didáctico. El dispositivo didáctico considera como inicio una pregunta generatriz desafiante para el estudiantado de alrededor de la cual se estructuran una serie de situaciones más acotadas que guían y abordan los diferentes contenidos del eje de datos y probabilidad

¹ Asociado a los Proyectos DIREG 12/2022 y DIREG 20/2022 fuente de financiamiento Dirección de investigación.

tratados en la asignatura de matemática. Los resultados obtenidos muestran que es posible la implementación de este dispositivo en el nivel básico y que éste sea trabajado por todos y todas los integrantes del curso incluso los que pertenecen al Programa de Integración Escolar. El dispositivo didáctico va modificando las funciones didácticas. Se concluye que los hallazgos también muestran una percepción positiva por parte de los participantes, ya que el dispositivo permite transitar desde la clase tradicional a una colaborativa.

PALABRAS CLAVE: Aula Inclusiva. Co-enseñanza. Recorrido de Estudio e Investigación. Teoría Antropológica de lo Didáctico.

IMPLEMENTATION OF A REI DIDACTIC DEVICE FOR AN INCLUSIVE MATHEMATICS CLASSROOM

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to present the implementation of a learning proposal through a and Research Study Cours, proposed by the Anthropological Theory of Didactics. The didactic device considers as a starting point a challenging generating question for the students around which a series of more limited situations are structured to guide and approach the different contents of the data and probability axis dealt with in the mathematics subject. The results obtained show that it is possible to implement this device at the basic level and that it can be used by all

the members of the class, including those who belong to the School Integration Program. The didactic device modifies the didactic functions. It is concluded that the findings also show a positive perception on the part of the participants, since the device allows the transition from the traditional class to a collaborative one.

KEYWORDS: Antropological Theory of Didactics. Research and Study Cours. Inclusive Classroom. Co-teaching.

1 INTRODUCCIÓN

En las aulas encontramos gran diversidad en el alumnado, con diferentes maneras de acceder e interpretar la información, distintas formas de relacionarse con los demás y distintos ritmos de aprendizaje (Alsina y Franco, 2020). Por lo anterior, es necesario que el profesorado utilice diversas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuestas a las múltiples interrogantes del proceso de enseñar y aprender que se presentan cada día y al cual deberán enfrentarse. Para de esta manera puedan estar preparados de entregar una educación de calidad a todo el estudiantado del salón de clases, independiente de su condición social, étnica, discapacidad o lengua. Se entiende que un estudiantado presenta necesidades educativas especiales cuando, con o sin discapacidad, presenta dificultades el acceso a contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar (Castro y Torres, 2017).

El currículum nacional de matemática, declara que el docente debe generar situaciones de aprendizaje que fomenten la comprensión por sobre la mecanización. La Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), propone una alternativa a la educación tradicional, que se materializa en el aula a través del dispositivo didáctico Recorrido de Estudio e Investigación (REI) que promueve el aprendizaje contextualizado, motivando el relacionar el conocimiento con un contexto real del estudiantado permitiendo una mejor comprensión de los contenidos (Espinoza, 2018, Bello, Espinoza y Otondo, 2021).

Si bien, es evidente la necesidad de un cambio en la clase tradicional de matemática, los contenidos y habilidades declaradas en el currículum siguen trabajándose mayoritariamente de forma en que el docente presenta el saber cómo si se tratase de una obra de museo, donde el estudiantado se limita a visitarla. Autores como Chevallard (2004, 2005, 2006) ha denominado este fenómeno metafóricamente como *monumentalización* del saber. Bajo la enseñanza monumental, la participación del estudiantado es mínima, su lugar se limita a lo que el profesorado decide comunicarles y, a lo sumo, pueden reproducir la obra que se les presenta. Esta *monumentalización del saber* tiene como consecuencia la instalación de un proceso muy arraigado, donde las preguntas se eliminan y son sustituidas por la enseñanza de las respuestas. De esta manera, se enseña la matemática como un saber acabado y carente de sentido (Otero *et al.*, 2013).

La elaboración del dispositivo didáctico REI se realizó de manera colaborativa entre profesor de matemática y profesora diferencial, el cual se presenta en la figura 1, este parte de una pregunta generatriz que se le presenta al estudiantado al inicio del contenido y ésta se responderá al finalizar el trabajo con el dispositivo didáctico, a medida que avanzaron las clases se trabaja en las preguntas derivadas las cuales van asociada a alguna actividad entregada por las profesoras. La temática elegida para éste fue una problemática medio ambiental, el calentamiento global y el contenido del subsector estuvo relacionado con el eje de datos y probabilidades para quinto básico, el curso contaba con estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) los cuales también trabajaron con el mismo REI.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La labor educativa en el siglo XXI debe dejar de orientarse mayoritariamente a la transmisión del conocimiento; más bien, debe procurar el desarrollo de habilidades en el estudiantado, a fin que estos puedan desenvolverse en un escenario dinámico y que puedan ser un aporte en la sociedad (Waissbluth, 2018). A partir del año 2009, se incorporan explícitamente las habilidades que deben desarrollarse a lo largo de su proceso escolar, en cada una de las asignaturas del currículum. En matemática se declaran cuatro habilidades, durante la enseñanza básica y media: Resolver Problemas, Argumentar y Comunicar, Modelar y Representar. Pese a esto, el aprendizaje de la matemática sigue dándose mayoritariamente bajo un paradigma tradicional. En este escenario el rol del docente es fundamental, ya que debe procurar la creación de oportunidades de aprendizaje para el desarrollo de estas habilidades y conocimiento significativo.

Las orientaciones didácticas de la asignatura de matemática declaran la presentación de la planificación de situaciones de aprendizaje que permitan establecer vínculos entre los conceptos y las habilidades matemáticas, pudiendo demostrar la comprensión por sobre la mecanización. El currículum de la asignatura tiene como uno de sus principales focos el desarrollo de un pensamiento matemático, definido como una capacidad que permite comprender las relaciones que se dan en el entorno, poder cuantificarlas, razonar sobre ellas, representarlas y comunicarlas (MINEDUC, 2012). A pesar de reconocer la necesidad de un cambio en la enseñanza tradicional, tanto los conocimientos como las habilidades declaradas, siguen trabajándose de forma parcelada.

Para ello, es necesario modificar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la asignatura que mayoritariamente se restringe a la clase magistral y la repetición de ejercicios de cálculo. En este escenario la TAD identifica como fenómeno didáctico

aquello que denomina metafóricamente como monumentalización del saber (Chevallard 2004, 2013) y que está presente en las instituciones educativas, este fenómeno se puede caracterizar utilizando la analogía de visitar un museo, adonde las obras pueden ser vistas sin una mayor manipulación de las mismas. En la enseñanza de la matemática el profesor presenta el saber cómo si se tratara de una obra de museo, en el cual el estudiantado se limita a visitarla, este fenómeno está arraigado en aquellas instituciones donde prima el paradigma monumentalista.

Considerando lo anterior, la problemática que abordó la investigación fue la monumentalización del saber, por lo cual se buscó trabajar bajo un nuevo paradigma que viene a responder a la necesidad de cambio en la enseñanza de la matemática en la institución escolar. Este nuevo paradigma planteado por Chevallard (2012), corresponde a la Pedagogía de la Investigación y del Cuestionamiento del Mundo (PICM). Esta se introdujo en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Lota, con alto índice de vulnerabilidad y que cuenta con el Programa de Integración Escolar (PIE), de manera experimental y controlada a partir del diseño e implementación del dispositivo didáctico REI, en el aula común, durante la asignatura de matemática. Otero et al. (2013) plantean que es factible desarrollar, en cada oportunidad posible, la PICM en la escuela.

3 REFERENTE TEORICO

3.1 TEORÍA ANTROPOLÓGICA DE LO DIDÁCTICO

La TAD, concibe la actividad matemática como el conjunto de prácticas humanas y de instituciones sociales con todos sus componentes sociales y culturales propios. La TAD propone su unidad mínima de análisis llamada de Praxeología. Etimológicamente esta palabra está compuesta de la palabra “praxis” (saber-hacer) que se refiere a la tarea y las técnicas utilizadas para resolverla y “logos” que refiere a lo que sustenta las técnicas utilizadas, que corresponde a la tecnología, las cuales a su vez se fundamentan en la teoría (Piacente, 2017).

La unidad mínima de análisis se compone entonces de una tarea (T), de una técnica (t), esta corresponde a la forma como se llevan a cabo las tareas de tipo T, de una tecnología q, discurso razonado sobre la técnica y de un componente teórico Q, el cual rige la tecnología q, esta aporta elementos, descriptivos, justificativos y generativos de los otros componentes de la praxeología. El saber hacer, praxis, hace referencia al bloque práctico-técnico de la praxeología (T, t) y el saber (logos), corresponde al bloque tecnológico-teórico (q,Q) (Bosch y Gascón 2009).

3.2 RECORRIDO DE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Los REI son un dispositivo didáctico que surgen como una nueva estrategia que busca contribuir a desarrollar secuencias de enseñanza y aprendizaje que puedan ser trasladadas a la institución escolar (Fonseca, 2011). Este dispositivo didáctico busca operacionalizar el Paradigma del Cuestionamiento del Mundo. El REI debe partir con una cuestión de interés real para la comunidad de estudio (Espinoza y Sánchez, 2016), esta corresponde a una pregunta generatriz Q_0 , durante el recorrido se generan diversas preguntas y respuestas (Q_i, R_i). Oliveira (2015), plantea que los REI pretenden recuperar esa relación genuina entre cuestiones y respuestas que originan la construcción del conocimiento científico en general y la actividad matemática en particular.

3.3 CO-ENSEÑANZA

La co-enseñanza es una estrategia educativa abordada en los últimos años cuyo objetivo esencial es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Las Orientaciones Técnicas para el Proyecto Integrador Educativo (PIE) la definen como: responsabilidad compartida de dos o más docentes para enseñar al estudiantado, ya sea a todos o parte de él. De acuerdo con lo anterior, los co-enseñantes están encargados de planificar, instruir y evaluar de manera conjunta en los distintos momentos que conlleva realizar una clase (MINEDUC, 2013).

De esta manera, es importante la relación y comunicación que existe entre los co-enseñantes, como también es relevante que, los establecimientos entreguen las herramientas necesarias para poder cumplir con la co-enseñanza, para esto, deben estar encargados de coordinar los tiempos y espacios donde se puedan organizar y administrar las responsabilidades anteriormente mencionadas.

La investigación realizada por Mas, Olmos y Sanahuja (2018), concluye que, si bien los docentes trabajan en atender a la diversidad, un alto porcentaje no posee la formación profesional necesaria para dar respuesta a todo el estudiantado, asimismo Mas et al. (2018) señalan que, la diversidad del aula es una dificultad para poder llevar a cabo un pleno proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que el profesorado realiza sus clases basada en un prototipo y no en las características de cada estudiantado, y es ahí donde se centra la dificultad, ya que el docente de aula regular se fundamenta en el contenido y no en las necesidades del alumnado de igual modo, Cáceres et al. (2014) afirman que el profesorado ha obtenido una formación basada en la educación tradicional que refleja que debe haber profesionales especializados en las dificultades y no en los estilos de cada uno, lo que claramente no beneficia la co-enseñanza.

Mas et al. (2018) mencionan que poder transformar el individualismo de un establecimiento escolar a uno que trabaje de manera colaborativa entre sus docentes, es una labor compleja y que requiere de bastante tiempo. Asimismo, destacan que la co-enseñanza entiende que el profesorado especialista y el de aula común trabajen no solo con el propósito de atender la diversidad, sino que a la vez deben generar instancias en las que puedan reflexionar sobre el propio desempeño, haciendo autocríticas del trabajo que están realizando.

La planificación de la enseñanza corresponde al inicio del trabajo de co-enseñanza, puesto que es el momento donde los docentes organizan el contenido a entregar, distribuyen los roles y responsabilidades y definen el tipo de enfoque y recursos que se utilizarán. Para que esto ocurra, es necesario que existan tiempos en común, en el cual los co-enseñantes se puedan reunir constantemente.

Rodríguez (2012) define como “las actividades de enseñanza que realizan colaborativamente el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial en el aula común, con todos el alumnado durante la clase, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales” (p. 67).

4 METODOLOGIA

La investigación se adscribió a un enfoque cualitativo, utilizó técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información variada que permitieron recopilarla de manera de realizar una descripción profunda de la realidad, para cumplir con el propósito de caracterizar la praxis didáctica y el logo didáctico, respondiendo a aquello que ocurre en los aspectos propios de la TAD, bajo la implementación de un REI en la asignatura de matemática, en primer ciclo básico de un colegio particular subvencionado.

Siguiendo con las aportaciones de Stake (1999) en el estudio de casos, se debe disponer de un sistema que permita al investigador el almacenamiento de datos, por lo cual se utilizó una bitácora o diario de campo, que permitió ir registrando aspectos que pudiesen quedar fuera de las entrevistas.

Se adscribió a un paradigma interpretativo, ya que su propósito se orientó a la comprensión en profundidad del fenómeno de estudio. Por lo tanto, las interrogantes formuladas se respondieron mediante la obtención y análisis de datos cualitativos. Como señalan Rodríguez et al. (1996) la investigación cualitativa considera la realidad como, global, dinámica y que se construye a partir del proceso de interacción con la misma, en un nivel ontológico.

A partir del objetivo del estudio se optó utilizar un diseño que correspondió a un estudio de caso instrumental, ya que el caso se examina para profundizar un tema de

manera de poder afinar una teoría Rodríguez et al. (1996). El análisis exhaustivo de la implementación del REI permitió enriquecer los resultados de la investigación.

El instrumento utilizado para la recopilación de la información fue un dispositivo didáctico REI el cual fue construido para ser aplicado en este curso y la temática central utilizada fue el calentamiento global.

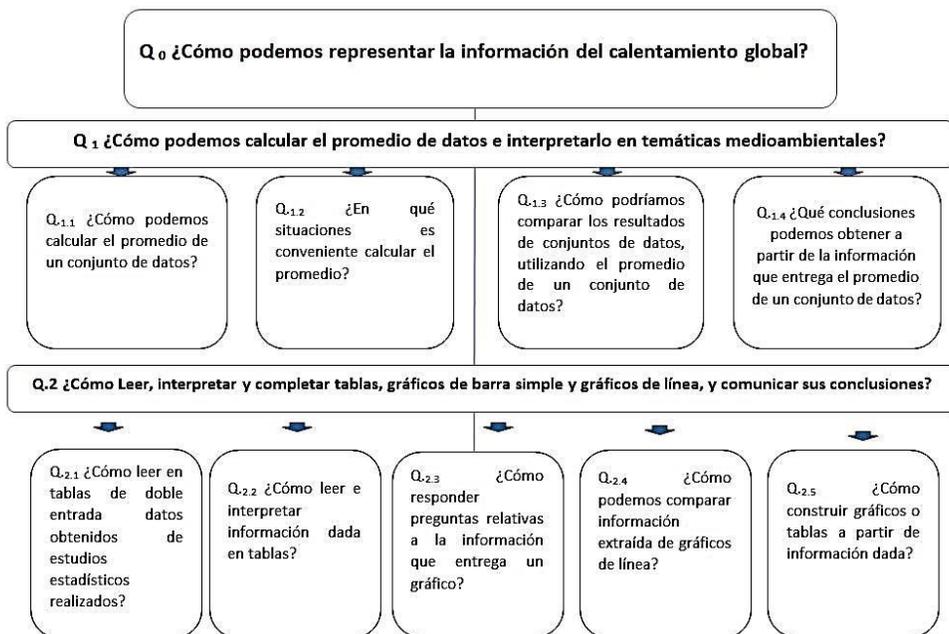
La información obtenida a través del dispositivo didáctico fue analizada con los elementos teóricos que entrega la TAD específicamente con los componente de la praxeologías.

La muestra fue un curso de quinto básico compuesto por 30 estudiantes, de los cuales 6 pertenecen al PIE.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN PARCIALES O FINALES

Este dispositivo didáctico REI se trabajó en el quinto básico, el cual fue realizado por todo el estudiantado que conformaban el curso, como se observa en la figura 1 el dispositivo estuvo contextualizado con la temática del calentamiento global y todo el contenido se trabajó con actividades asociadas a las preguntas derivadas que conforman el dispositivo.

Figura 1. Dispositivo didáctico REI utilizado en el quinto básico.

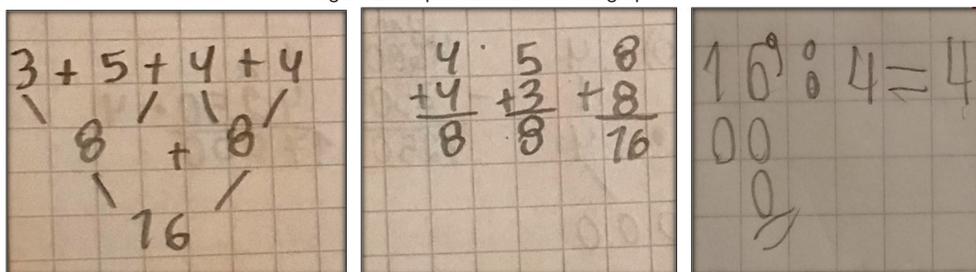


La incorporación del dispositivo didáctico REI, se dio a conocer a todo el estudiantado al inicio del contenido, junto con las reglas generales establecidas para el trabajo con el dispositivo. Para introducir el trabajo en el curso el estudiantado se les presentó una noticia, donde se entregaban resultados generales sobre el calentamiento global y sus consecuencias. Luego se presentó la pregunta generatriz Q_0 del REI, la cual será el hilo conductor del dispositivo didáctico REI en el desarrollo del tema.

A continuación, se presentarán las respuesta de los alumnos pertenecientes al programa de integración educativa.

En la actividad 2, se les solicitó de manera oral que calculen el total de kilos de basura que generaron en el pasaje de la situación dada, el concepto de promedio o media aritmética es nuevo en el nivel de quinto básico, por lo cual para su mejor comprensión el cálculo se dividió en dos tareas distintas, estas fueron la suma total de kilos de basura y luego la división de ese total.

Figura 2. Respuesta a la actividad grupo 5.



En la figura 2, se observa la respuesta de uno de los grupos, la tarea a realizar es cálculo de promedio en un conjunto de datos, la técnica utilización de operaciones básicas y la teoría promedio o media aritmética.

La actividad 3, se les solicitó la lectura de tablas de doble entrada. En ésta el estudiantado debía identificar información que las tablas de doble entrada, respondiendo diversas preguntas, cuya información para ser contestada se deben extraer de éstas. Esta actividad fue realizada en grupos y construyeron una tabla según la temática medio ambiental que cada grupo seleccionó, luego las intercambiaron al resto de sus compañeros y los otros grupos debían explicar la información entregada, utilizando técnicas de observación y extracción de la información.

Figura 3. Respuesta a la actividad 3 grupo de trabajo 2.

Gases	Porcentaje
dioxido de Carbono	50%
Metano	18%
CFC	12%
Ozono Troposferico	9%
oxido nitroso	8%
Otros	1%
Total	100%

las tablas ayudan a ordenar la información

En la figura 3 se observa que la tarea era caracterizar la tabla de doble entrada, la técnica utilizada fue construcción de la tabla y lectura de ésta, la teoría conocer tabla de doble entrada.

6 CONCLUSIONES

Poder identificar como las funciones didácticas cambian bajo este tipo de enseñanzas implica una complejidad no menor para los docentes, ya que el marco curricular presenta obras definidas bajo tiempos establecidos que en el desarrollo del REI son reestructuradas, tal como los resultados lo demuestran en el análisis de la cronogénesis, el tiempo utilizado para el trabajo es más extenso. Los resultados mostraron que los gestos didácticos se desarrollan por medio de las dialécticas de manera conjunta, si bien no todas están presentes de manera igualitaria, se logran identificar.

Los participantes de esta experiencia permiten el acercamiento al curriculum establecido al estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin necesidad de realizar una adaptación curricular para enseñar los contenidos de la asignatura, es decir, promueve un curriculum más flexible. Además, estimula la participación de todo el alumnado, permitiendo contar con variados recursos, donde el estudiantado es protagonista en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Lo anterior significa, desde la experiencia de las profesoras, que la co-enseñanza en la incorporación del REI da cuenta de una *articulación Curricular en la asignatura de matemáticas*, es decir, la incorporación

y cumplimiento de las normativas curriculares y de política educativa chilena con un enfoque de identidad docente inclusiva.

Esto significó un cambio en la dinámica de la clase tradicional, la cual se caracterizaba por darle mayor tiempo activo a la participación del docente, se evidenció que al implementar el REI en el aula, bajo la modalidad de co-enseñanza, los y las estudiantes recuperan protagonismo, generando un cambio en la gestión de la clase, donde todos contribuyen al logro, compromiso y participación en el aprendizaje, abarcando todos los estilos cognitivos posibles de encontrar en la sala de clase.

Los principales aportes de la investigación están orientados a contribuir a la teoría propia de la TAD, bajo una mirada inclusiva, que reconoce la realidad de las aulas de un gran número de instituciones educativas chilenas adscritas al PIE. Esto implica entender que es necesario modificar el paradigma de la monumentalización del saber a todo el universo de los y las estudiantes, reconociendo las diferencias en sus estilos de aprendizajes, considerando especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, dentro de las posibilidades de cada institución.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Alsina, Á. y Franco, J. (2020). Promoviendo la educación matemática inclusiva desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemáticas: el caso de las fracciones. *APeDuC Journal: Research and Practices in Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 13-29. https://www.researchgate.net/publication/346424740_promoviendo_la_educacion_matematica_inclusiva_desde_el_enfoque_de_los_itinerarios_de_ensenanza_de_las_matematicas_el_caso_de_las_fracciones

Bello Lozano, P. A., Espinoza Melo, C. C., & Otondo Briceño, M. (2021). Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Conrado*, 17(79), 186-198. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1713>

Bosch, M., y Gascón, J. (2009). Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 89- 113). Santander: SEIEM.

Castro, C. C. y Torres, E. (2017). La educación matemática inclusiva: una experiencia en la formación de estudiantes para profesor. *Revista Infancias Imágenes*, 16(2), 295-304. <https://doi.org/10.14483/16579089.9953>

Cáceres A., Cubillos G., Fonseca K., Mancilla N., y Salazar, C. (2014). Estudio sobre las percepciones que tienen los profesores de Educación General Básica y profesores de Educación Diferencial acerca del trabajo colaborativo que deben realizar en aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales en el colegio Thomas Jefferson, D-465, comuna de Hualpén, tesis de grado, Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

Chevallard (2012), *Théorie Anthropologique du Didactique, Ingénierie Didactique du Développement*. <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journaltad-idd-2011-2012-7.pdf>

Chevallard Y. (2004). *Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire*. Francia.

Chevallard Y. (2013). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(2), 161-182. doi: 10.4471/redimat.2013.26

Chevallard, Y. (2005). La place des mathématiques vivantes dans l'éducation secondaire : transposition didactique des mathématiques et nouvelle épistémologie scolaire. <http://yves.chevallard.free.fr/>

Chevallard, Y. (2006, 17-21 de febrero). Steps towards a new epistemology in mathematics education [ponencia]. 4o congreso de la European Society for Research in Mathematics Education, Barcelona. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=95

Espinoza, C. (2018). Implementación de un Recorrido de Estudio e Investigación en Estadística para estudiantes de Ingeniería en Construcción. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 4-6 <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736005/376157736005.pdf>

Fonseca, C. (2011). Recorridos de Estudio e Investigación: Una propuesta dentro de la teoría antropológica de lo didáctico para la creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje. *Paradigma*, 32(1), 55-70. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000100004

Ministerio de Educación (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2012). Bases Curriculares Matemática. Santiago, Chile.

Mas, O., Olmos, P., y Sanahuja J. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 71-90.

Oliveira C (2015). Ventajas técnicas del GeoGebra en el desarrollo de la modelización funcional y del cálculo diferencial en secundaria. *Multimedia Journal Of Research in Educaion Sensos-e*, 2 (1), 1-7. <http://sensos- e.eese.ipp.pt/?p=8023>

Otero, M; Fanaro, M; Corica, A; Llanos, V; Sureda, P; Parra, V (2013). La Teoría Antropológica de lo Didáctico en el aula matemática. https://www.researchgate.net/publication/259287004_La_Teoria_Antropologica_de_lo_Didactico_en_el_Aula_de_Matematica

Piacente, A. (2017). Polígonos en la formación docente: una descripción de las praxeologías matemáticas desde la Teoría Antropológica de lo Didáctico (tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

Rodríguez, F. (2012). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé. Tesis de postgrado, Chillán, Universidad del Bío Bío (Chile).

Rodríguez, G (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Weissbluth, M. (2018). Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REDUNDÂNCIA NECESSÁRIA?

Data de submissão: 29/11/2022

Data de aceite: 09/12/2022

Sandoval Antunes de Souza

Universidade Federal do Ceará
Departamento de Fundamentos da
Educação
Fortaleza, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4919-8161>

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Universidade Aberta
Departamento de Educação e
Ensino a Distância
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

RESUMO: Neste capítulo de livro procuramos fazer uma breve reflexão sobre o debate da importância da Educação a Distância diante da realidade social brasileira que continua a aprofundar as diferenças de acesso aos bens comuns da sociedade, dentre eles, a educação, um campo das ciências sociais e humanas. Para tanto, somos motivados a compreender se a Educação a Distância poderá ser uma modalidade transformadora da realidade socioeconômica de expressiva parcela da população brasileira, procurando ainda indagar sobre se poderá traduzir uma

redundância necessária. Assim, buscamos conceituar significados da Educação a Distância e confrontá-los com o neoliberalismo contemporâneo, ou seja, mais especificamente, perspetivamos a Educação a Distância sob os seguintes três prismas: novas tecnologias, questão legal, modelo econômico. Conclui-se, através da nossa reflexão, embasada teoricamente e em normativos legais, que embora a Educação a Distância permita atender ao preconizado na Constituição no Brasil, a sua importância social emerge como redundância necessária. Ademais, e numa clara alusão ao título da coleção que integra este texto, inspira-nos a mais *Estudos para uma Visão Holística da Sociedade*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Transformação Social. Democratização da Educação. Tecnologia. Constituição Brasileira.

THE SOCIAL IMPORTANCE OF DISTANCE EDUCATION: A NECESSARY REDUNDANCE?

ABSTRACT: In this book chapter, we aim at reflecting about the debate on the importance of Distance Education in the face of the Brazilian social reality, which continues to deepen the differences in access to the common goods of society, including education, a field of social and human sciences. Therefore, we are motivated to understand whether Distance Education can be a modality that transforms the socioeconomic reality

of a significant portion of the Brazilian population, searching to inquire about whether it can translate a necessary redundancy. Thus, we seek to conceptualize the meanings of Distance Education and confront them with contemporary neoliberalism, that is, more specifically, we look at Distance Education from the following three perspectives: new technologies, legal issue, economic model. Through our reflection, grounded theoretically and in legal norms, we can conclude that although Distance Education allows at meeting the requirements of the Constitution in Brazil, its social importance emerges as a necessary redundancy. Furthermore, and in a clear allusion to the title of the collection that comprises this text, it inspires us to advance for further *Studies for a Holistic Vision of Society*.

KEYWORDS: Distance Education. Social Transformation. Democratization of Education. Technology. Brazilian Constitution.

1 INTRODUÇÃO

Após a primeira década do século XXI podemos fazer uma breve reflexão sobre um dos temas mais atuais na educação, a Educação a Distância (EaD), vista não apenas como modalidade educacional, mas possibilidade concreta de acesso democrático aos bens comuns da sociedade. No início da década do século XXI, a EaD se desenhava como uma possível solução para as demandas (altamente reprimidas) em educação, pela possibilidade de democratização do acesso, especialmente na educação superior, assim como oportunidade única para milhões de brasileiros se qualificarem para o mercado de trabalho.

Outro tema que se tornava recorrente era a eventual mudança social que o alcance da EaD poderia proporcionar, a partir da idéia de oportunidades iguais para todos na educação. Segundo Litwin (2001), com a difusão da modalidade na América Latina, a EaD foi pensada em função da democratização da oferta, a saber, uma opção válida para a população dispersa em lugares onde não havia escolas e universidades.

O que pretendemos neste texto é investigar o discurso da importância social da EaD como transformador da condição socioeconômica dos indivíduos e que ainda está presente no meio educacional e na sociedade em geral. Dito de outro modo, neste capítulo de livro procuramos fazer uma breve reflexão sobre o debate em torno da importância da EaD diante da realidade social brasileira, que continua a aprofundar as diferenças de acesso aos bens comuns da sociedade, dentre eles, a educação, um campo das ciências sociais e humanas. Para tanto, somos motivados a compreender se a EaD poderá ser uma modalidade transformadora da realidade socioeconômica de expressiva parcela da população brasileira, procurando ainda indagar sobre se poderá traduzir uma redundância necessária. Assim, buscamos conceituar significados da

Educação a Distância e confrontá-los com o neoliberalismo contemporâneo, ou seja, mais especificamente, perspetivamos a EaD sob os seguintes três prismas: novas tecnologias, questão legal, modelo econômico.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

O crescente acesso das pessoas às novas tecnologias abre espaço para novos paradigmas da educação, que superam o ambiente formal de ensino-aprendizagem. Para Kenski (2003), até algum tempo atrás havia espaços definidos para ensinar e aprender, entre outros: escolas, *campus*, biblioteca, etc. Todos precisavam estar em 'estado constante de aprendizagem' sobre tudo. Porém, a tela (televisão, computador) hoje, permite deslocar as atividades de ensino para experiências e vivências virtuais em lugares, espaços, tempos e grupos sociais nos quais as coisas 'acontecem'. É nessa relação que a utilização da modalidade da educação a distância começa a se destacar como meio para dotar as instituições educacionais das condições necessárias para atender às novas demandas sociais, culturais, por ensino e treinamento ágil, célere e qualitativamente superior. A universidade virtual, compreendida como ensino superior a distância com uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), surgiu no Brasil na segunda metade da década de 1990.

Na década de 1990 vislumbra-se a EaD como uma modalidade capaz de atender com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade os anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humana. A EaD surge, conforme descreve Labanca (2008), nas relações da atual sociedade, como uma modalidade que tem as condições de atender às demandas educacionais que se apresentam com maior possibilidade de concretizar mudanças no panorama educacional. O quadro complexo e dinâmico da EaD faz com que os limites territoriais percam sentido, constituindo-se a questão num desafio muito particular a ser enfrentado pelos legisladores.

Hoje, é senso comum, entre os defensores da Educação a Distância, que a EaD possibilita a promoção da democratização e do acesso à educação e, nesse sentido, podemos observar que:

À medida que a utilização da educação a distância se disseminar, populações anteriormente em desvantagem, como alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. (MOORE; KEARSLEY, 2011, p. 21)

O encurtamento geográfico não se dá somente pelo encurtamento das distâncias físicas, mas também pelo encurtamento das distâncias simbólicas e existenciais. O discurso ou defesa da EaD e as novas tecnologias é, em geral, o de que estas permitem democratizar o acesso, promover a equidade, aumentar a flexibilidade, diminuir o custo *per capita*, favorecer a autonomia de aprendizagem ao longo da ou para toda a vida, incluindo a noção de liberdade na sua acepção mais profunda, que perpassa na escolha e reflexão das pessoas na vivência social.

Para Kenski (2003), como as novas tecnologias estão permanentemente em mudança, o estado permanente de aprendizagem é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos. De acordo com a autora, a mudança mais visível está na digitalização de imagens e sons, que transformou o mundo e está dando origem a novas relações entre professores, alunos e instituições que oferecem a EaD. A enorme quantidade de informações disponibilizadas na Internet demonstra a facilidade de acesso a dados que, no passado, eram mantidos trancados em bibliotecas e controlados por poucas pessoas. Portanto, as alterações sociais decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e todos os espaços sociais, ou quase.

Ao possibilitar que o homem se desenvolva tendo em vista os novos modos de ser na sociedade contemporânea, Kenski (2003) descreve que a nova lógica que orienta as atividades de ensino na instituição coloca-o olhando para si mesmo e para seus anseios, pessoais e coletivos. Identifica-o na sua absoluta humanidade, devolvida paradoxalmente por meio de suas inter-relações com as mais novas tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, antes aludidas. Além disso, garante-lhe os espaços por onde pode iniciar sua busca, em direção ao ideal educativo de formação integral como ser humano, em todas as suas dimensões.

Essa perspectiva pode ser descrita na necessidade em diminuir as desigualdades sociais e oferecer iguais possibilidades de acesso ao ensino de qualidade a todos, objetivando a formação de um novo cidadão para um novo mundo e realidade social. Lembrando que um número crescente de postos de trabalho requer que as pessoas saibam ler e entender informações técnicas, e ao mesmo tempo acontece com a exigência de estar ‘computacionalmente’ alfabetizado. Nesse âmbito, e a nível internacional, é oportuno lembrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, em particular o 4.º – “Educação de Qualidade” –, que visa “[g]arantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹. É ainda oportuno lembrar iniciativas como

o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) ou o Projeto um computador por aluno (UCA), apesar de que, para Alvarez (2015), no Brasil, este se trate de “uma história e experiência por concluir”. Em Portugal, tais designios podem ser ilustrados pela “Iniciativa Nacional em Competências Digitais e.2030” (INCoDe.2030) e, no contexto europeu, exemplificados pelo “Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores” (DigCompEdu) (Lucas & Moreira, 2018).

Retomando a argumentação de Kenski (2003), relaciona a autora que a interação proporcionada pelas telas amplia as possibilidades de comunicação com outros espaços de saber. Assim, “[a]s informações fluem de todos os lados e podem ser acessadas e trabalhadas por todos: professores, alunos e os que, pelos mais diferenciados motivos, se encontram excluídos das escolas e dos campi: jovens, velhos, doentes, estrangeiros, moradores distantes, trabalhadores em tempo integral, curiosos, tímidos, donas de casa... pessoas.”

Ainda para a autora, o alcance da EaD, ao minimizar a possibilidade de exclusão latente e permanente na sociedade, de pessoas que deveriam ter oportunidades iguais no âmbito da educação, entre outras, não pode ser mais ignorado como gerador de expectativas e esperanças nas relações simbólicas, ideológica e de oportunidades econômicas e sociais.

Outro aspecto que deve ser observado é que a ampliação do acesso à educação, via EaD, gera novas relações nas formas de trabalho e o desaparecimento progressivo do padrão em que uma pessoa permanece em toda sua vida em uma só profissão e uma só Instituição. Nesse sentido, e como referem Pinto, Cardoso & Pestana (2019, p. 28), “as competências digitais são uma condição fundamental para que o indivíduo se possa integrar com sucesso no mercado de trabalho e para que possa melhorar o seu grau de empregabilidade.”

Os mesmos autores, no mapeamento que efetuaram, em torno da tríade competências digitais, qualificação e empregabilidade, constatam também a centralidade dos processos colaborativos e da colaboração, designadamente quer em espaços de aprendizagem online, quer em espaços formativos.

De igual modo, Kenski (2003) reconhece a centralidade dos processos colaborativos e da colaboração, afirmando que as atividades virtuais colaborativas põem em prática os princípios da “inteligência coletiva”, segundo Lévy (1999), que correspondem à “reunião em sinergia dos saberes, da imaginação [...] de um grupo humano constituído como comunidade virtual”.

Nesta relação de atividades colaborativas podemos pensar essa prática dentro do princípio de transferência de aprendizagem, isto é, a aplicação em determinada situação,

de aprendizagem realizada em outra situação. A influência das experiências anteriores favorece a aprendizagem do momento, assim como a aprendizagem do momento deve favorecer aprendizagens futuras. Numa palavra, para sistematizar, e aludindo aos quatro pilares da educação, a partir de Cardoso, Pestana & Duarte (2021, p. 27),

Já o “aprender a conhecer”, na aceção de Delors (1996), o primeiro pilar, tem como finalidade despertar a intelectualidade e o sentido crítico nos indivíduos, dado que, num mundo em constante mudança, em que a economia cada vez mais ocupa o panorama internacional, a educação deve promover a abertura de “janelas” que possibilitem a visão e o contacto com outras línguas, culturas e conhecimentos, numa palavra, que possibilitem a comunicação, uma ferramenta essencial num mundo global. Assim, podemos enquadrar este pilar na comunidade escolar, porquanto, intrinsecamente, “aprender a conhecer” agrega o *aprender a aprender*, numa reinvenção e expansão de horizontes com vista à aquisição, ou ao reforço da aquisição, de conhecimentos promotores de cultura geral, e que tornam o cidadão num indivíduo (mais) consciente.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A QUESTÃO LEGAL

É visível no contexto brasileiro a disparidade de classes, em que uma minoria com alto poder aquisitivo tem acesso às novas redes de comunicação, e uma classe com renda baixa só terá ascensão social por meio da educação, e uma educação que seja de qualidade e que demanda a acessibilidade à tecnologia para a construção de novos saberes. O que nos leva a compreender que o acesso precisa ser socializado de forma igualitária com base na lei.

A Constituição Federal de 1988, no seu art.º 205 refere que “[a] educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifos nossos). No artigo seguinte (art.º 206), pode ler-se que o ensino será ministrado com base em alguns princípios; por exemplo, o Inciso VII – “garantia de padrão de qualidade”. Mas, somente com a cobrança da aplicação das leis, pela sociedade organizada, é que se poderá reverter o quadro de exclusão latente em que vive uma grande parcela da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias.

Perspectivando agora a EaD, de acordo com o art.º 2.º do decreto 5.622/2005, a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior; educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: seqüenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Ou seja, significa que a EaD pode produzir uma mudança nos modelos de

educação oferecidos, até então, e tem o desafio da abrangência quantitativa, porém com qualidade didática-pedagógica.

O Decreto acima citado regulamenta o art.º 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; no seu artigo primeiro, institui que: “[p]ara os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual **a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (grifo nosso).

A utilização no processo de ensino e aprendizagem dos meios e tecnologias de informação e comunicação, só terá significação se houver o incentivo legal de investimentos públicos que permitam a permanência e a aprendizagem significativa dos jovens nesta modalidade de ensino. Mais do que uma questão econômica, há de se pensar na vontade política para a aplicação da legislação que possa mudar o quadro educacional e social de exclusão em nosso país.

Para Oliveira (2006), responsabilidade social e educação a distância são fenômenos que estão inseridos na dinâmica da sociedade, que, por si só, se apresentam como elementos de indução e mudança de processos, tanto organizativos como culturais, embora não se possam esquecer nas decisões políticas e econômicas que estão presentes nestes processos. Também é preciso lembrar que a EaD tem sido invocada como solução para as carências educacionais, o que sugere a intensificação do esforço educacional e a ampliação do seu alcance social.

Pelo exposto, é possível constatar que a questão legal é ampla, complexa e multifacetada, não cabendo, nesse texto, aprofundá-la. De fato, ao invés, procuramos trazer à colação normativos-base que nos permitem fundamentar a importância social da educação a distância, nomeadamente como redundância que se faz necessária, lembrando o mote assumido para esta nossa reflexão. No entanto, e pela sua pertinência, assinalamos a pesquisa de Farias (2019), que pode (nos) inspirar ao desenvolvimento da referida questão legal, tomando como exemplo a meta-análise que efetuou, da regulamentação dos estados do Nordeste, mais especificamente no âmbito da Educação profissional técnica de nível médio a distância no Brasil.

4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O MODELO ECONÔMICO

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida que afetam todos os aspectos do nosso cotidiano. Assim, a educação

deve proporcionar a aquisição de habilidades necessárias para se viver na sociedade da informação; habilidades como, na aceção de Imbernón (2000), a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, etc., são, pois, imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral.

Não podemos esquecer que uma visão reflexiva e crítica sobre a educação, e especialmente sobre a EaD precisa ser reelaborada constantemente. Conforme mencionam Cardoso & Pestana (2022, p. 120),

A complexificação da atual sociedade em geral, e os fenómenos associados à consolidação da Sociedade da Informação, da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade em Rede e da Globalização em particular, vêm-se agregar à revolução tecnológica e digital, e, por tal, estamos em presença de uma sociedade exigente ao nível das competências impostas pelo mercado de trabalho (MARTINHO, GOMES & QUINTÃO, 2018). Neste âmbito destacamos, de acordo com Pinto, Cardoso & Pestana (2019, p. 26), que “a tríade ‘Competências digitais - Qualificação – Empregabilidade’ deve ser uma constante ao longo da vida, pois as evoluções tecnológicas não param de transformar o nosso quotidiano”. Paralelamente, a volatilidade do conhecimento exige uma permanente atualização (PESTANA, BRÁS & CARDOSO, 2018).

Para Batista (2002), a ideologia liberal resgata a educação como fonte de novo iluminismo. Neste contexto, descreve o autor “prolifera teorias que colocam o conhecimento, a comunicação ou a informação no centro da vida social”. Modelos de sociedade inspiram-se na atual profusão de informações, como anteriormente referido; anunciam cenários futuros nos quais o conhecimento e as redes de comunicação substituem relações de produção, e se tornam um discurso unilateral, não apenas das autoridades públicas como também das autoridades privadas e da mídia em geral.

Por sua vez, Santomé (2003) e Pérez Gómez (2001) destacam que na base das tendências neoliberais em educação, e sem dúvida, na EaD, se encontra uma concepção mercantil do conhecimento e, mesmo que de forma não explícita, este modelo concebe a educação como um bem de consumo que adquire o seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. Seria óbvio que a reestruturação do capital provocaria uma reestruturação do sistema educacional e, em muitos aspectos, a educação está sendo submetida às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio.

A Educação a Distância vive, portanto, a tensão constante de ser vista como uma mercadoria que supõe a busca de benefícios económicos a curto prazo, de resultados académicos observáveis e mensuráveis, em detrimento de outras formas de apreensão do conhecimento, da autonomia intelectual, da formação de critérios reflexivos para a interpretação e atuação no quotidiano. Frigotto (2003) lembra que o sujeito dos processos educativos é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas,

psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e a sua adaptabilidade e funcionalidade.

O conhecimento e as interações virtuais ascendem à condição de forças motoras da vida social, e nesta visão a pobreza é associada ao baixo desempenho educacional. A falta de escolaridade é convertida em causa do desemprego. Os baixos padrões de vida são devidos à limitada capacidade de iniciativas de amplos setores da população. Ou seja, e de novo segundo Cardoso & Pestana (2022, p. 120), “[n]este sentido, as populações mais vulneráveis exigem abordagens que permitam a sua adaptação/reinserção, por via do seu desenvolvimento pessoal e da sua qualificação (CAVACO, 2008).”

Além disso, uma intensa e insistente propaganda, um bombardeio discursivo se apresenta, com o objetivo de naturalizar a interligação da esfera da educação para a econômica. Esta relação é apontada por Frigotto (2003) na seguinte perspectiva: estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade.

Por outro lado, para Niskier (1999), não se pode deixar de reconhecer que no atual mundo globalizado, maior conhecimento e capacitação para o trabalho são necessidades reais; que a educação há muito deixou de ser algo que ocorre apenas durante algumas etapas específicas da vida humana, tornando-se um processo de formação contínua; e que a educação a distância, se acessível a todas as classes sociais, poderá constituir-se num valioso instrumento no combate às desigualdades sociais.

A ideologia de mercado não ignora que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo, principalmente através de uma educação para o ajustamento a essa mesma sociedade, e, sobretudo, com o avanço das novas tecnologias, a EaD. A escola sempre foi um dos espaços privilegiados para a construção, mas, também, reprodutora, de novos paradigmas, para a formação humana. É importante destacar ainda que, por ser uma modalidade de educação formal, a EaD, dentro da nova organização econômica e social que se desenha, assume uma nova dimensão, com o constante e rápido desenvolvimento da tecnologia, proporcionando o acesso à informação e ao conhecimento.

Com a popularização do acesso à Internet, novas formas de comunicação e de interação passaram a propiciar a troca de conhecimentos, desconsiderando as distâncias físicas e temporais. No atual estágio da sociedade, encontramos-nos diante de um modelo totalmente novo de organização social, baseado na combinação da tecnologia da informação e da comunicação, provocando mudanças importantes nos

valores, nas tendências e mentalidade instaladas e nas estruturas políticas e econômicas da sociedade e, igualmente, na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato reconhecido que o acesso ao conhecimento e à capacitação profissional continuou sendo um privilégio dos já privilegiados economicamente, fazendo com que a proliferação de instituições da rede privada, por mais críticas que possam merecer, tornou-se a única alternativa para aqueles que, mesmo com uma educação básica e nível socioeconômico precários, não desistem de tentar obter conhecimento e qualificação profissional. Neste contexto se insere a educação a distância, no sentido de se tornar a única alternativa para milhares de pessoas em todas as regiões do globo, incluindo no Brasil.

Mais, com base em Niskier (1999), pode-se pensar que, do ponto de vista econômico, a educação a distância pode ser a solução para muitas pessoas que jamais teriam condições de obter conhecimento e capacitação profissional pelas vias tradicionais e, por decorrência, obter uma melhor qualidade de vida.

O discurso atual acrescenta que dos pontos de vista pedagógico e sociológico, a EaD pode significar um novo método de educação que poderá favorecer tanto o indivíduo quanto a sociedade, porque poderá contribuir para diminuir as diferenças sociais, já que possibilita às pessoas de classes socioeconômicas menos privilegiadas o acesso ao conhecimento e à capacitação profissional, permitindo melhorar os salários, aumentando o poder aquisitivo e, conseqüentemente, possibilitando uma melhor qualidade de vida.

Ainda dentro desse discurso, a educação a distância já é fato constatável pelo alcance geográfico, via tecnologias de informação e conhecimento, em regiões onde o ensino presencial é precário ou inexistente. Por isso, alguns profissionais que trabalham com educação a distância, entre os quais Tori (2010), preconizam que o termo correto seria 'educação sem distância'.

A partir de 2006, e presentemente, é uma realidade concreta, as maiores universidades privadas oferecem cursos a nível superior em EaD nas grandes metrópoles, o que se traduz num aumento significativo no número de pólos destas universidades. Questões como as (grandes) distâncias dentro das metrópoles, o trânsito, o local de residência (longe do local de trabalho), a necessidade de qualificação, são fatores que demandam o crescimento da educação a (ou sem) distância nas grandes cidades, onde o estudante se desloca uma ou no máximo duas vezes por semana no pólo, o qual muitas vezes está próximo de sua casa ou de seu local de trabalho, criando, então, facilidades para o acesso à educação.

Este novo paradigma está em crescimento no Brasil, demonstrando a força e o alcance social que a Educação a Distância tem ao proporcionar o acesso a um dos direitos básicos de nossa constituição, ainda que, na maioria dos casos, seja o setor privado, com as suas motivações, que avança na oferta da EaD. Em suma, conclui-se, através da nossa reflexão, embasada teoricamente e em normativos legais, que embora a Educação a Distância permita atender ao preconizado na Constituição no Brasil, a sua importância social emerge como redundância necessária. Ademais, e numa clara alusão ao título da coleção que integra este texto, inspira-nos a mais *Estudos para uma Visão Holística da Sociedade*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Cezar Santos. **O projeto “Um Computador por Aluno” no Brasil: uma história e experiência por concluir**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese de doutorado, 2015.

ARRUDA, Eucídio, ARRUDA, P., Durcelina, E.P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n.º 3, julho/setembro, pp. 321-338. Belo Horizonte, 2015.

BATISTA, Wagner B. **Educação a distância e o refinamento da exclusão social**, 2007.

CARDOSO, Teresa Margarida Loureiro, PESTANA, Filomena, & DUARTE, Magda. As Tecnologias Educacionais em Rede à luz dos Quatro Pilares da Educação: uma Utopia Global? Em P. Cavalcanti, **Educação: Teorias, Métodos e Perspetivas**, Vol. IV, 2021, 24-36. Curitiba: Editora Artemis.

CARVALHO, Antonio V.N. Sociedade da informação e do conhecimento na União Europeia: prioridades da estratégia de Lisboa. **Conhecimento & Diversidade**, n.º 5, jan./jul, pp. 10-21. Niterói, 2011.

FARIAS, Leideana Galvão Bacurau de. **Educação profissional técnica de nível médio a distância no Brasil: meta-análise da regulamentação dos estados do Nordeste**. Universidade Aberta, Portugal, Dissertação de mestrado em Pedagogia do eLearning, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no século. XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INCoDE.2030. **Portugal INCoDe.2030. Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030**. 2017. Lisboa: República Portuguesa.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/ São Paulo: Papirus, 2003.

LABANCA, Maria Rita. **A avaliação da aprendizagem na percepção dos atores envolvidos no Ensino a Distância na Unitins**. Universidade Estadual do Tocantins, Monografia de mestrado, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUCAS, Margarida, & MOREIRA, António. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. 2018. Aveiro: UA Editora.

MARTINS, José S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Edson M. **Os desafios da sustentabilidade dos negócios Educação a Distância, responsabilidade social**, 2006.

PÉREZ GÓMEZ. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, João; CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. Competências digitais, qualificação e empregabilidade: mapeamento dos documentos em português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. **RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning**, 2(1), 2019: 26-45.

SANTOMÉ, Jurgo T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

CAPÍTULO 7

MAGIS 21st: SER MÁS, PARA SERVIR MEJOR

Data de submissão: 11/11/2022

Data de aceite: 28/11/2022

Claudia Marcela Sierra Montes

Colegio San Bartolomé La Merced
Colombia

claudia.sierra@p.correosanbartolo.edu.co

Carlos Andrés Peñas Velandia

Fundación SIGE
Colombia

carlosandrespv@fundacionsige.org

RESUMEN: Con el interés de innovar la escuela, es decir, de introducir cambios valiosos para dinamizar una educación comparativamente pertinente con el presente y competitiva para el futuro, sin menos cabo del carisma inspirador, del legado de la escuela y su función como mediadora cultural, en el Colegio San Bartolomé La Merced de Bogotá (SBLM, en adelante) se desarrolló un proyecto de innovación llamado *Magis 21st*. Una ruta para la *transformación de los procesos* escolares que ubica al estudiante en el centro de la innovación y genera cambios en: a) la prospectiva de la escuela, b) el escalamiento, c) el diseño del currículo, d) el estilo de liderazgo, e) la enseñanza, f) la evaluación y g) los ecosistemas de aprendizaje. Al evaluar de forma cuasi- experimental, es decir, antes y después de su implantación, no mostró efectos en las competencias duras de los estudiantes,

pero si evidenció un avance significativo en las competencias blandas, la relación del docente con el proceso de enseñanza y un alto nivel de validación y fidelización de las familias usuarias (97%).

PALABRAS CLAVE: Innovación. Reimaginación. Prospectiva. Transformación.

MAGIS 21st: BE MORE, TO SERVE BETTER

ABSTRACT: With the purpose of innovating the school, that means, introduce valuable changes to boost an education comparatively relevant to the present and competitive to the future, also keeping the inspiring charisma, the legacy of the school and its function as a cultural mediator, at Colegio San Bartolomé La Merced in Bogotá (SBLM, hereinafter) took place an innovative project called Magis 21st. It is a route to transform the school processes, that places the student at the center of innovation and generates changes in: a) the school's prospective, b) scaling, c) curriculum design, d) the style of leadership and communication, e) teaching, f) evaluation and g) learning ecosystems. The evaluation in a quasi-experimental form, that means, before and after its implementation, shows that Magis 21st has no effect on students' hard competencies, but there is evidence of a significant advance in soft skills, changes in the relationship between teaching and learning processes and a high level of validation and Loyalty of user families (97%).

KEYWORDS: Innovation. Reimagination. prospective. Transformation.

1 INTRODUCCIÓN

Entre los años 2017 a 2019 en el SBLM se dinamizó un proyecto de innovación escolar llamado *Magis 21st*.

Magis 21st se concibió como una ruta de innovación basada en un principio: el estudiante es el centro de la *transformación escolar*. La clave es cuestionar cuáles son los retos educativos de *nuestro presente y los de su futuro*, los desafíos del año 2030, año cuando potencialmente se graduarán los estudiantes que hoy cursan primer grado de educación básica.

Otro desafío era transformar la escuela preservando 474 años de historia educativa de la Compañía de Jesús, ya que el SBLM es una escuela Jesuita. Así que Magis 21st fue pensado para preservar los valores fundantes y reimaginar la escuela para educar de manera “consciente, compasiva, competente, comprometida” (ACODESI, 2005, p. 43) y coherente a los estudiantes del Siglo XXI.

En suma, Magis 21st llevó a reimaginar la escuela siguiendo una pregunta: *¿qué educación, al estilo Ignaciano, necesitan los estudiantes para los retos actuales y venideros?* La respuesta suscitó las transformaciones en materia de: a) prospectiva escolar, b) escalamiento, c) diseño curricular, d) liderazgo y comunicación, e) enseñanza, f) evaluación y g) ecosistemas de aprendizaje.

2 DESARROLLO

2.1 MARCO TEÓRICO

Magis es un término Ignaciano que traduce literalmente *más* (Compañía de Jesús, 1986). Expresa el deseo por incrementar la excelencia humana y la trascendencia espiritual y social: “*ser más, para servir mejor*” (ibidem, 1986, p. 177).

Fundamentado en la pedagogía Ignaciana, *Magis 21st* pretendía: (1) educar desde la espiritualidad Ignaciana, (2) centrarse en la persona, (3) acompañar de forma activa y (4) liderar y gestionar al estilo Ignaciano.

Desde las personas. Desde el *magis* Ignaciano, se tomó como segundo referente el *pensamiento de diseño* (IDEO, 2015) para comprender qué es valioso para los estudiantes y sus familias, qué anhelan frente al presente y el futuro. La *empatía* del pensamiento de diseño se dinamizó bajo esa perspectiva, esto permitió construir las ideas de escuela, prototipar soluciones y monitorear si realmente agregaba valor.

De forma incremental. Luego, siguiendo el *Manual de Oslo* (OCDE, 2018), se determinó que la escuela no responde bien a cambios abruptos, la opción fue innovar

escalonadamente. Se establecieron cinco etapas de transformación acordes al periodo evolutivo de los estudiantes: (1) Ciclo I, de 3 a 5 años, (2) Ciclo II, de 6 a 8 años, (3) Ciclo III, de 9 a 10 años, (4) Ciclo IV, de 11 a 14 años y (5) Ciclo V, de 15 a 17 años. Un plan de cuatro años, cinco ciclos y una cohorte para la transformación.

Las fuerzas del cambio. Se pretendía introducir cambios para dinamizar una educación *comparativamente* pertinente y *competitivamente* destacada. Atendiendo a Porter (2015), la apuesta era agregar valor atendiendo las expectativas de los estudiantes y familias contemporáneas, por ejemplo, aprender colaborativamente, integrar tecnología, etc., y también construir valor competitivo destacando las diferencias desde el legado Jesuita.

Respaldados en datos. Por último, los nuevos procesos fueron refrendados con metadatos para disminuir la incertidumbre y tomar mejores decisiones. Resultaron clave los estudios comparados en innovación escolar de alianza SUMMA (SUMA, s.f.). En Magis 21st cada pasó se tomó atendiendo estudios empíricos y análisis comparados en innovación escolar Ignaciana como “Horitzo 2020” de Barcelona (Jesuïtes Educació, s.f.).

2.2 DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN AL INTERIOR DE MAGIS 21st

Se impulsó la innovación escolar con siete transformaciones clave: (1) prospectiva, (2) escalamiento, (3) diseño curricular, (4) liderazgo, (5) enseñanza, (6) evaluación y (7) ecosistema.

(1) Prospectiva. Magis 21st se diseñó en prospectiva. La pregunta sobre qué deberían aprender los estudiantes inició en el futuro, donde vivirán los egresados. Supuso explorar las prospectivas del Foro Económico Global (2018), los objetivos del desarrollo sostenible (ONU, 2015), los acuerdos de JESEDU de la Compañía de Jesús (2017) y otros referentes sobre el porvenir.

Empezó en el futuro, en 2030, año cuando egresarán los estudiantes de inicial, pero también se integraron otras reflexiones: ¿qué legado cultural deberían heredar?, ¿qué desafíos contemporáneos deberían enfrentar? Desde el carisma, ¿cómo los catapultamos al *magis* Ignaciano?

Al inicio parecían cuestiones obvias. Pero se encontró que las preguntas del currículo estaban viciadas por la evaluación masiva (ICFES, s.f.), la tendencia a diseñar escuelas a la medida de los exámenes (Díaz Barriga, 2000). En contravía, Magis 21st, sin desconocer las métricas, puso el acento en los estudiantes y el mundo donde viven y vivirán.

(2) Escalamiento. Magis se implementó atendiendo el periodo evolutivo y el progreso incremental.

Se estudiaron los hitos del desarrollo humano y exploró: ¿cuáles son las características evolutivas de los niños y jóvenes?, ¿cuáles son los hitos emocionales, cognitivos, cognoscitivos, físicos y espirituales en cada edad? La intención fue pensar la escuela acorde al momento evolutivo para innovar progresivamente.

También se encontró que los hitos afectaban las expectativas familiares. Conforme crecían los hijos, sus intereses cambiaban. Por ejemplo, los padres de los pequeños priorizaban la felicidad, el proyecto vital los más grandes. Al innovar desde los estudiantes, fue posible pensar una escuela que crecía con la familia, que potenciaba el *magis* en cada etapa.

(3) Diseño curricular. La premisa fue que el currículo debía entretrejer habilidades, conocimientos y contextos, con una premisa: a menor edad, más énfasis en las habilidades, lo contrario cuando crecen y el contexto era condición sine cuo.

Luego surgió una pregunta clave del diseño curricular: ¿todo se aprende igual? Obvio no. Tampoco se debería planear la enseñanza de forma homogénea. Entonces:

- (a) Si el propósito era formar, es decir, enriquecer la vida personal, emocional y espiritual, resultan poco adecuados los contenidos, el cuaderno y la pizarra. Así se puede aprender alfabetización moral, pero no a encontrar el sentido trascendente de la vida.
- (b) Si era aprender información, datos, procedimientos, resultaba mejor el contenido enciclopédico, mirar el ordenador y la pizarra, tomar notas, crear mapas mentales y gestionar nueva información. El aula tradicional era la mejor para ese menester.
- (c) Finalmente, si el propósito era indagar, crear soluciones, trabajar colaborativamente para pensar cómo transformar el mundo, resultaba clave propiciar la discusión y las experiencias.

En suma, *Magis* va más allá del syllabus. Es una reflexión, un acuerdo colaborativo sobre lo que deberían aprender, depurado desde el discernimiento Ignaciano, sobre lo que requerirán los estudiantes para *nuestro* momento y *su* porvenir.

(4) Liderazgo. La innovación es deporte de conjunto, fue preciso empoderar y co-crear con los maestros, acompañantes y agentes de pastoral.

Se crearon colectivos de aceleración del cambio que lideraron las transformaciones y asumieron el avance del proyecto por ciclos (el primer equipo cubrió 6 a 8 años, el segundo 9 a 10, etc.).

Estos equipos se formaron voluntariamente. Los convocados aceptaron el reto de pilotear, enfrentar las incertidumbres, trabajar un 15% o 20% más y convertirse en

pioneros de la experiencia. Incluso hubo ruido mediático que atrajo visitantes a las aulas y aceptaron fungir como anfitriones.

Se asumió un estilo de comunicación directo, abierto, franco, con elementos simbólicos que inspiraban y simplificaban los conceptos. Se formularon preguntas para motivar el liderazgo, en lugar de, ¿qué deberían aprender en matemáticas?... por, ¿cómo podríamos utilizar las matemáticas para mejorar la ciudad (ONU, s.f.)?

(5) Enseñanza. La *Educación Personalizada* y el *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, (ACODESI, 2005) se mantuvieron como los métodos de enseñanza.

Sin embargo, tras medio siglo de *personalizada* al estilo de Pierre Faure (Faure, 1976, citado por ACODESI, 2005), fue necesario reinterpretarla para ubicar las habilidades cognitivas, las competencias blandas (OCDE, 2018) y la transformación digital. Los cambios fueron:

- (a) En lugar de asignaturas, se reorganizó el currículo por habilidades: 1) discernir, 2) trascender, 3) comunicar, 4) razonar, 5) indagar, 6) sentir, 7) crear. En una época de rendimientos acelerados (Kurzweil, 2001), con un maremágnum de datos, resultó clave desarrollar habilidades para expandir el conocimiento, en lugar de intentar comprimirlo en un cuaderno.
- (b) Las aulas de informática desaparecieron, así que las laptops, internet y pantallas se convirtieron en herramientas omnipresentes. La premisa fue que la tecnología no innova la escuela per se, pero el uso cognitivo y creativo puede expandir el aprendizaje y repotenciar la enseñanza.
- (c) La enseñanza se reclasificó en dos tipos: *vertical* y *horizontal*. *Vertical* para instruir, mediar y orientar el aprendizaje soportado en datos y procedimientos. *Horizontal* cuando era mejor cooperar, trabajar por objetivo común y actuar como mentores.
- (d) Por último, la docencia se dinamizó de forma *personal* y *compartida*. *Personal*, con un solo maestro como mediador del aprendizaje. *Compartida* con el concurso de dos o más maestros en la misma aula para brindar una experiencia de aprendizaje dinámica.

(6) Evaluación. El primer cambio fue sobre el momento de la evaluación. Por lo general se establece después de avizorar la enseñanza, casi al final. Pero en Magis 21st va al comienzo, precede y direcciona la planeación didáctica. Esto generó mayor conciencia del maestro en el aprendizaje, ajustó la enseñanza, aumentó el compromiso sobre el progreso y el esfuerzo requerido. En suma, mejoró el aprendizaje.

El segundo fue la escala de valoración. El estado estableció cuatro niveles: “bajo”, “básico”, “alto” y “superior” (MEN, 2009, p. 3) y solo precisó que “básico” implicaba alcanzar las competencias fundamentales. Así que en Magis 21st se eliminó la valoración numérica y asumió literalmente como deber de la escuela y un derecho del estudiante que alcancen el nivel *básico*.

Alto y *superior* fueron concebidos en términos *magis*. Alto como la capacidad para autogestionar el aprendizaje y demostrar la pericia para resolver situaciones desafiantes. Superior como el nivel de discernimiento, donde valoran qué aprendieron, cómo y para qué.

(7) Ecosistema. Sobre las TIC (tecnologías de la información y comunicación), siguiendo el “tanto cuanto” (Loyola, 1548) Jesuita, se determinó que no puede sustituir la enseñanza, ni puede estar ausente en la era 4.0 (WEF, 2018). Se estableció que: (a) al LMS (learning management system) se accede de forma invertida, (b) las TIC son herramientas, no contenidos, (c) la tecnología es blanda y dura, por tanto, es importante integrar analógicos, software y hardware para prototipar, ensamblar y descubrir nuevos usos.

También se reimaginó arquitectónicamente el aula, sin tumbar un muro: la austeridad era una premisa. Se cuestionó: ¿por qué todo se orienta al pizarrón?, ¿por qué hay pupitres? Así que, más allá de lo estético, se repensó el aula desde el aprendizaje: *con el estudiante en el centro*. Algunas aulas tienen pupitres, otras no, algunas son para colaborar, otras para recibir instrucciones; hay mucha versatilidad según la naturaleza de los aprendizajes y la dinámica de la enseñanza.

2.3 PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

La implementación (Tabla 1) de Magis 21st se inspiró en los *ejercicios espirituales* (San Ignacio de Loyola, 1548), el *pensamiento de diseño* (IDEO, 2015) y SCAMPER (Eberle, 1996).

Tabla 1. Proceso de implementación Magis 21st (elaboración propia).

ETAPA	ACTIVIDADES CLAVE	
1. Empatizar	1.1	Revisar el horizonte institucional, el carisma y los desafíos del mundo.
	1.2	Conversar comunitariamente sobre los estudiantes y la excelencia humana.
	1.3	Revisar los anhelos sobre el presente y el futuro.
	1.4	Convocar y formar los equipos de gestión del cambio.
	1.5	Discernir y encontrar ideas inspiradoras.

ETAPA		ACTIVIDADES CLAVE
2. Definir	2.1	Determinar los caminos posibles para construir el futuro.
	2.2	Profundizar en las posibles transformaciones y sus implicaciones.
	2.3	Renovar, en sentido Ignaciano, la posible idea educativa y formativa.
3. Idear	3.1	Visibilizar las ideas y conceptos sobre la escuela (lienzo).
	3.2	Determinar las transformaciones: combinaciones, adaptaciones, modificaciones, reorganizaciones, usos diferentes, eliminaciones y sustituciones.
	3.3	Acordar los productos, entregables, paquetes de trabajo y resultados.
4. Prototipar	4.1	Ajustar el diseño curricular.
	4.2	Reimaginar el desarrollo curricular.
	4.3	Reimaginar la didáctica del aula.
	4.3.1	Diseñar las dinámicas horizontales y verticales.
	4.3.2	Diseñar la docencia personal y compartida.
	4.4	Reimaginar la evaluación.
	4.5	Reimaginar el ecosistema (tecnología, espacios, interacciones).
	4.6	Disponer los recursos humanos, logísticos y operativos.
4.7	Formar, acompañar y comunicar.	
4.8	Informar, formar y transformar la dinámica comunitaria.	
5. Evaluar	5.1	Evaluar el impacto a nivel comunitario.
	5.2	Evaluar el cumplimiento de la política pública curricular.
	5.3	Observar la dinámica del aula y la adherencia a la práctica educativa.
	5.4	Autoevaluar los efectos en la sostenibilidad escolar.
	5.5	Evaluar el perfil del estudiante: compasivos, comprometidos, conscientes y competentes.
	5.6	Establecer las lecciones aprendidas y mejorar.

2.4 EVALUACIÓN DE RESULTADOS

El efecto de Magis 21st se evaluó de forma cuasi-experimental, pre y post sin grupo control (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se estableció como criterio seguir longitudinalmente los efectos entre 2019, 2020 y 2021. Estos fueron los resultados a 2019:

- a. ¿Los estudiantes, según sus familias, aprendieron las habilidades Magis 21st (ver Figura 1)?

Figura 1. Visión de la familia (SBLM, 2019).



b. ¿Qué tan satisfecha está la comunidad (ver Figura 2)?

Figura 2. Declaración de satisfacción (SBLM 2019).



c. ¿Recomendarían a Magis 21st a otros (ver Figura 3)?

Figura 3. Nivel de fidelización (SBLM 2019).



d. Una pregunta compleja: ¿aprendieron (ver Figura 4)? ¿Dominan las competencias básicas?

Figura 4. Nivel de logro en DBA (SBLM, 2019).



- e. Atendiendo a Cambridge Assessment International Education (CAIE, s.f.), ¿son competentes (ver Figura 5)?

Figura 5. Logro comparado con CAIE (SBLM, 2019).



- f. Por último, siguiendo el test de Raven (Shavinina, 2009), ¿hubo impacto cognitivo (ver Figura 6)?

Figura 6. Contraste contra el test de Raven (SBLM, 2019).



Discusión. 12 meses después del prototipado y 24 del inicio del proyecto, se concluye que Magis 21st impactó las competencias blandas. Al contrastar con la política pública, mostró una tendencia neutra en las competencias duras puesto que no hubo cambios significativos; no debe leerse de manera negativa, dice que a ausencia de una escuela tradicional continúan aprendiendo. Hay que seguir trabajando arduamente para alcanzar el nivel internacional CAIE. Por último, la comunidad, especialmente las familias, refrendan su aprobación e incluso son apóstoles del proyecto.

3 CONCLUSIONES

Las escuelas deben reimaginarse, en parte porque el sistema escolar cambió poco durante los últimos siglos, pero también porque el mundo evoluciona de forma rápida y azarosa. Hay que *reimaginar* la escuela y, desde la mirada Magis 21st, cuestionarse por el mundo donde estamos y el mundo donde vivirán los estudiantes.

Es importante volver a las raíces. La palabra innovar se ha convertido en un mantra, hay que innovar y punto: ¿pero por qué?, ¿en qué?, ¿acaso todo está mal? En Magis 21st se aprendió que tomar la tradición educativa como una “memoria inspiradora y no un peso paralizante” (Sosa, S.J. citado en JESSEDU 2018), permite construir diferencias competitivas y desde ahí co-crear valor para el estudiante y la familia. Por esto se acuñó el verbo *reimaginar* en el modo de proceder Magis.

Se aprendió que son claves: la creatividad, la innovación y el liderazgo (Niño, 2019). Creatividad para reimaginar la escuela y poner al estudiante en el centro de la reflexión. Innovación para utilizar esas ideas creativas y convertirlas en soluciones sostenibles. Liderazgo para que todo lo anterior pueda ponerse en marcha, para perseverar, aceptar el error y *ser más y servir mejor*.

REFERENCIAS

ACODESI (2005). Educación personalizada, en Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. ACODESI, Bogotá (pp. 234 – 275).

ACODESI (2005). Propuesta educativa de la Compañía de Jesús de Jesús Carlos Vásquez, S.J. ACODESI, Bogotá.

CAIE - Cambridge Assessment International Education- (s.f.). Currículo Internacional. www.britishcouncil.co, recuperado el 24 de julio de 2019 de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/escuelas-cie>

Colegio San Bartolomé La Merced (2019). Informe de impacto de Magis 21st a 2019: línea basal. Bogotá.

Compañía de Jesús (1986). Características de la educación de la Compañía de Jesús. [www.pedagogiaignaciana.com](http://pedagogiaignaciana.com), disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=123>

- Compañía de Jesús (2018). JESEDU, rio. www.sjweb.info, recuperado el 24 de julio de de 2019 de http://www.sjweb.info/documents/assj/2017.10.19_SOSA_JESEDU- Rio2017_F_ES.pdf
- Compañía de Jesús (2018). JESEDU, rio. www.sjweb.info, recuperado el 24 de julio de de 2019 de http://www.sjweb.info/documents/assj/2017.10.19_SOSA_JESEDU- Rio2017_F_ES.pdf
- Díaz, A. (2000). Curriculum y evaluación escolar. Cuadernos de pedagogía. México. Eberle, B. (1996). SCAMPER: games for imagination development. Prufrock prees, Inc. EEUU.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. () Metodología de la investigación. Quinta edición. Mc Graw Hill, México.
- ICFES (s.f.). Saber 11°, acerca del exámen. www.icfes.gov.co, recuperado el 24 de julio de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>
- IDEO (2015). Field guide to human centered design. www.ideo.org, disponible en https://bestgraz.org/wp-content/uploads/2015/09/Field-Guide-to-Human-Centered-Design_IDEOorg.pdf
- Jesuites Educació (s.f.). Jesuites Educació, horitzo 2020. www.fje.edu.es, recupeado el 24 de julio de 2019 de <http://h2020.fje.edu/es/>
- Kurzweil, R. (2001). La ley de las devoluciones aceleradas. www.kurzweil.net, recuperado el 24 de julio de 2019 de <https://www.kurzweil.net/the-law-of-accelerating-returns>
- Loyola, San Ignacio (1548). Ejercicios espirituales. Edición de 2010. Editorial Sal Terrae, España.
- MEN -Ministerio de Educación Nacional- (2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. www.mineducacion.gov.co, recuperado el 24 de julio de 2019 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf (p. 3).
- Niño, D. (2019). Liderazgo de la innovación. MIT, educación continuada. MIT, EEUU.
- OCDE (2012). Oslo manual 2018. The measurement of scientific, technological and innovation activities, guidelines for collecting, reporting and using data on innovation. OCDE, Paris.
- OCDE (2018). Diagnóstico de la OCDE sobre las estrategias de competencias blandas. OCDE, México.
- ONU (2016). Objetivos del desarrollo sostenible. www.undp.org, recuperado el 24 de julio de 2019 de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Porter, M. (2015). Estrategia competitiva: técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia. Grupo Editorial Patria, México.
- Shavinina, L. (2000). Manual for Raven Progressive Matrice. Springer, EEUU. SUMMA (s.f.). Laboratorio de investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe. www.summaedu.org, recuperado el 24 de julio de 2019 de <https://www.summaedu.org/>
- WEF, World Economic Forum (2018). The future of jobs. Davos. www.weforum.org, recuperado el 24 de julio de 2019 de <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/>

CAPÍTULO 8

ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 25/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Edson de Sousa Brito

Universidade Federal de Jataí
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6645760028100883>

Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito

Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul
Três Lagoas – MS

<http://lattes.cnpq.br/8063458516053969>

Lucinéia Silva Sousa Sacramento

Universidade Federal de Jataí
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/5528794322853333>

RESUMO: O trabalho desenvolve o estudo sobre o pensamento educacional do filósofo Jean-Jacques Rousseau, em que se investiga a formação pedagógica e a constituição da autonomia da criança na educação infantil. O desenvolvimento do trabalho se justifica devido à necessidade de repensar as práticas da educação na educação infantil de tal forma que a criança tenha a possibilidade de desenvolver a sua autonomia. Sendo assim, investiga-se neste trabalho como se propõe a formação pedagógica do estudante e de

que forma contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança na educação infantil. Assim, o objetivo principal do trabalho é analisar o pensamento de Rousseau a partir da leitura da sua principal obra educativa o 'Emílio'. Também como objetivo propõem-se verificar em que esse pensamento pode contribuir para as práticas educativas nos tempos atuais. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se a metodologia bibliográfica. As principais conclusões se referem a defesa de Rousseau em relação à natureza da criança, onde a educação deve respeitar o tempo de desenvolvimento físico e intelectual da criança e o seu processo específico de aprendizagem. Contudo a criança tem que ser entendida como 'criança', e que ela conviva com a construção do seu pensamento racional conforme vai se desenvolvendo nos anos da sua infância. Desta forma ela tem a possibilidade de tornar-se um ser humano autônomo e crítico.

PALAVRAS-CHAVES: Formação pedagógica. Autonomia da criança. Ensino na educação infantil.

EDUCATION AND PEDAGOGICAL TRAINING AND THE CONSTITUTION OF THE CHILD'S AUTONOMY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The work develops the study on the educational thought of the philosopher Jean-Jacques Rousseau, in which the pedagogical formation and the constitution of

the child's autonomy in early childhood education are investigated. The development of the work is justified due to the need to rethink the practices of education in early childhood education in such a way that the child has the possibility of developing their autonomy. Therefore, this work investigates how the student's pedagogical training is proposed and how it contributes to the development of children's autonomy in early childhood education. Thus, the main objective of the work is to analyze Rousseau's thought from the reading of his main educational work 'Emílio'. Also as an objective, it is proposed to verify in which this thought can contribute to the educational practices in the current times. For the development of this work, the bibliographic methodology was used. The main conclusions refer to Rousseau's defense in relation to the nature of the child, where education must respect the time of physical and intellectual development of the child and its specific learning process. However, the child has to be understood as a 'child', and that he live with the construction of his rational thinking as he develops in his childhood years. In this way, she has the possibility of becoming an autonomous and critical human being.

KEYWORDS: Pedagogical training. Child autonomy. Teaching in early childhood education.

1 CONHECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

Percebe-se um problema ao questionar-se o que é conhecimento a partir de autores como Paulo Freire e Rousseau. Estes vislumbram o processo de uma maneira divergente entre si. Segundo dicionário especializado de filosofia a palavra conhecimento se refere à relação que existe entre sujeito e objeto.

A palavra conhecimento provém do latim *cognitio*, *co+gnoscere* (*cum+gnosco*). Diz-se da relação do sujeito conhecedor com um objecto conhecido, como acto intencional que visa conscientemente algo (Carácter passivo), ou de captação de significado, informação, ou representação mental de algo (carácter activo). A questão do conhecimento é permanente na própria experiência e determinação racional do homem, e universal na reflexão filosófica, constituindo-se como âmbito característico da civilização científico-tecnológica ocidental. (LOGOS, 1997, p. 1103).

Para Paulo Freire o conhecimento é adquirido por um viés: “o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (1987, p. 33). O conhecimento é um processo de construção no qual se exige do sujeito ativo que ele apreenda a pensar e arguir seus próprios resultados. Esse processo de construção do conhecimento se dá pela mútua relação dos homens entre si.

Para Rousseau o conhecimento se refere a um processo que foi chamado pelo autor de “educação negativa” onde o tutor não repassa o conhecimento, mas acompanha a criança em seus estágios de desenvolvimento corporal e intelectual de tal forma que o processo de formação do conhecimento se dá de forma natural a partir do sua relação com o mundo natural e social. O conhecimento que a criança desenvolverá deve ser

capaz de desenvolver sua autonomia de tal forma que preserve o desenvolvimento natural dos seus sentidos. Esse processo deve acompanhar a criança durante todo seu desenvolvimento. O tutor deve sempre se perguntar se a criança está preparada para um novo conhecimento que lhe será apresentado. Um exemplo dessa concepção de conhecimento se dá na passagem em que lhe é explicado o conceito de propriedade. Assim podemos ler no texto do autor.

Vimos todos os dias regar as favas, vemo-las germinar entre arroubos de alegria. Aumento ainda mais essa alegria dizendo-lhe: isto lhe pertence. E, explicando-lhe então a palavras pertencer, faço-a perceber que colocou ali seu tempo, seu trabalho, seu sofrimento, sua pessoa, enfim; que naquela terra existe algo que é dela mesma, que ela pode exigir contra quem quer que seja, da mesma forma como poderia retirar seu braço da mão de um outro homem que quisesse retê-lo contra a sua vontade. (ROUSSEAU, 2004, p. 105).

No livro *Emílio ou Da Educação*, Rousseau, propõe uma escala de conhecimentos a serem adquiridos, que devem ser apresentados para criança, porém, o primeiro conhecimento que a criança deve obter, é com certeza, a educação dos sentidos. Para tratar do assunto, a obra *Emilio* foi dividida da seguinte forma: Livro I: “A idade de natureza” (bebê), “Antes de falar, antes de entender, ele já se instrui”. Livro II: “A idade da natureza” (2-12 anos), “O bem-estar da liberdade”, “A dependência das coisas”. (ROUSSEAU, 1995, p. XII)

Sendo assim, a ideia de como este conhecimento deve ser apresentado para a criança, de fato, deve respeitar o processo natural das coisas. Cada etapa constitui um aprendizado, que vai desde antes da fala até a educação sensorial.

2 ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTOS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Para que haja uma aprendizagem deve haver uma interação que possa possibilitar ao aluno um conhecimento crítico e curioso, e cabe ao professor propiciar um ambiente que tende a abrir esse campo, visando questionamentos, indagações e as curiosidades dos educandos, e principalmente mantendo sempre a ética. Os docentes precisa também praticar a humildade, ao reconhecer isso dentro da sala de aula, compreende-se através do diálogo, que essas possibilidades possam fazer com que o aluno se adeque a um pensamento lógico, um raciocínio adequado com aquilo que está sendo estudado, sendo que não é simplesmente transferir os conhecimentos, mas sim, criar as possibilidades para que esse aluno consiga organizar os pensamentos e criar sua própria aprendizagem. Este é o primeiro saber necessário ao docente. Ao entrar em sala de aula deve estar aberto ainda as indagações, curiosidades e perguntas dos alunos, as suas inibições, sendo ele um ser crítico e inquiridor, inquieto em face das tarefas de ensinar.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 22)

Entende-se por certo, que o papel fundamental do educador se perpassa não somente por ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar de modo crítico, respeitando as diferenças entre eles. Visto a grande dificuldade de um professor crítico repassar aos seus alunos conteúdos memorizados, ou seja, repetir conteúdos até que os educandos os tenham decorado, devido o professor crítico ter grandes preocupações com as consequências éticas e morais de suas ações nas práticas sociais, ou seja, tem como meta transformar os alunos em agentes críticos, que o conhecimento se torna uma problemática, com diálogos argumentativos e críticos, sendo assim o professor se considera a voz ativa dos seus alunos. Por assim dizer, os alunos que se dedicam a horas de leitura, são capazes de recitar de memória toda leitura por completo, podemos dizer que os fazem por memórias decoradas. Desta forma o aluno é incapaz de fazer relação segundo análise do texto com o que vem ocorrendo no país, cidade ou bairro, deixando de construir seu próprio pensamento acerca do assunto. (FREIRE, 1996, p. 23).

Ensinar exige consciência do inacabado, por isso deve-se estar predisposto a mudança de aceitação do diferente, ainda inconclusa e própria da experiência de tal modo que só o ser humano tem consciência de si próprio. O homem, ao intervir no mundo, o transforma, tendo a possibilidade de compreender o que é instintivo no mundo, a depender de sua ética. Sendo assim, ele nunca vai estar pronto, tomando para si essa consciência de que todos somos seres inacabados.

Ensinar exige ainda mais do que consciência, exige o reconhecimento condicionado que existe da consciência podendo ser inacabado e que, portanto, pode ir mais longe, sem deixar de ser objetivo para ser o sujeito subjetivo da história. Existe a consciência de que são programados para aprender e essa é a condição, sendo seres inacabados é na inconclusão do ser que se funde a educação como processo permanente. Então, o sujeito não pode viver neste mundo isolado a parte do mundo social que insere uma condição objetiva de não ser submetidos a homens e mulheres como inacabados quando tem consciência da sua inconclusão.

Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 50)

Diante de divergentes quantidades de comunicações e tipos de linguagens, percebemos os níveis mais complexos que ocorre no âmbito do mundo, o ser de fato,

inconcluso, por trás de compreender sua condição e a possibilidade de embelezar ou enfeitar a existência de invenções dos homens como seres éticos, sendo um ser inacabado consciente de sua em inconclusão. Ao pensar no ser inconcluso, não por desconhecer o fato condicionado em si, mas por reconhecer-se um sujeito indeterminado capaz de consciência de sua inconclusão. Sendo consciente do inacabamento do ser humano este, caberia, contradição caso não compreendesse necessariamente o significado de estar com um mundo em um mundo. Visto o mundo ao qual estaria sem história, sem cultura, sem música, sem água, sem filosofar, sem plantar, sem uma natureza, sem assombro em face do mistério, sem aprender, ensinar, em formação, este mundo não seria possível sem a disseminação de ideias e a formação das mesmas na politização do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 51)

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles não virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 1996, p. 58)

O conhecimento se materializa na relação entre o professor e aluno. O professor pode ser um grande pesquisador da educação mas só será um pesquisador se tiver um aluno para educar, se materializa nessa relação, ou seja, é necessário unir a teoria à prática para conseguirmos perceber a existência de um processo educacional bem como seus resultados. Professores e alunos, ambos são sujeitos ativos nesse processo de ensino e aprendizagem. Ambos não se reduzem a objeto um do outro. O aluno não é um mero objeto de um professor e o professor não é um mero objeto do aluno. Ou seja, o professor não é simplesmente a figura que ensina o aluno e o aluno não é simplesmente a figura que aprende. Ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, e não sendo isso, novas perspectivas de ensino e aprendizagem se faz pertinente neste estudo. Ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, Paulo Freire tem como foco levantar questões faz com que o sujeito tome para si as exigências do processo de ensino e aprendizagem, as exigências direcionadas ao professor, e um grande passo analisar aqui a questão da criticidade, porque ensinar exige criticidade, exige também a credibilidade do professor enquanto figura, e a credibilidade a ser gerada no aluno.

Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p. 24)

Quando abordada o termo curiosidade epistemológica, diz-se da curiosidade de buscar todos os fundamentos científicos que amparamos objetos de ensino e aprendizagem

nas disciplinas chamadas científicas, nós temos fundamentos cientificamente provados até este momento pelo homem, e por isso que essas disciplinas estudam de forma epistemológica (FREIRE, 1996, p.25). Pesquisar, encontrar o conteúdo é ter uma visão crítica sobre os conteúdos, ou seja, não aceitá-los passivamente, mas analisá-lo melhor, discutir, debater, desta forma o sujeito entra na criticidade epistemológica, logo está, não diz respeito a apenas a observação do objeto, não diz respeito a apenas memorizar um conteúdo, aprender uma fórmula de física, não é somente isso. A criticidade vai além, ou seja, é a dúvida gerada sobre aquele objeto estudado, é um olhar mais desconfiado em busca de novos desafios a partir da pesquisa enquanto se está diante do objeto de ensino. “As ciências podem ser estudadas segundo o conteúdo ou segunda forma, entendendo-se por conteúdo a matéria objeto que a ciência trata e por forma a estrutura racional aqui confere o carácter científico” (LOGOS, 1999, p. 115).

3 CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA HUMANA

A autonomia é a capacidade de governar pelos próprios meios. Para Kant, é a vontade humana de se autodeterminar, perante uma legislação. Na obra *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau, vamos ver as contribuições para educação e autonomia da criança. A obra consiste num tratado pedagógico, que une política e ética, que orienta pais e mestre de como educar naturalmente o homem ideal. Vemos Emílio sendo educado por seu preceptor no convívio com a natureza, Rousseau revela a crença numa educação reformadora como ponte para transformações sociais. A obra se tornou um paradigma na educação do século XVIII, contrapondo a visão elitista da educação como privilégio, afirmando que a educação era um direito de todos, criticando a pedagogia jesuíta que era rígida, punitiva, mera transmissora de conhecimento memorizado, tratando a criança como adultos em miniatura.

Com a visão naturalista do mundo, baseado nas lições da natureza, Rousseau foi o primeiro a entender a infância como uma forma particular do ser humano, ou seja, diferente da idade adulta. O aprendizado era conduzido, pelo próprio interesse do aprendiz, numa educação com dificuldades progressivas, lúdicas e interativas, que evoluindo naturalmente dos sentidos ao espírito. Sendo assim, Rousseau identifica as especificidades da infância ao mesmo tempo que projetava o homem do amanhã, delimitando a fronteira do homem da natureza e o homem civil. O homem da natureza, que é o foco de Rousseau, o ser livre, espontâneo e natural, e o homem civil que é considerado mascarado, degenerado pelas instituições, sendo vigiado no convívio social. Assim Rousseau, via a necessidade de investir profundamente no homem da natureza, buscando na criança a criança, com

sua maneira natural de olhar e sentir, sem perturbar a maturação exigida pela ordem do tempo, tão pouco sem tentar substituir o olhar infantil, pela razão adulta, tudo para fundamentar um forte lastro na virtude original.

Rousseau preconiza o primado do coração humano, desconfiando da exclusividade da razão tão vigente na época. Pode-se ver no livro *Emílio ou Da Educação*, que pauta a criança pela emoção, e fundindo o sentimento com o pensamento, resultando no amor pelo conhecimento. Para Rousseau, não se trata mais de ensinar ciências, mas dar gosto para amar e método para aprender, quando o gosto estiver suficientemente desenvolvido sendo esse o princípio de toda boa educação.

O autor é considerado um dos maiores pensadores liberais do seu tempo, defendendo a ideia de volta à natureza, da perfeição do homem como ser social. O homem é naturalmente bom, e a educação recebida pela sociedade é considerada pelo autor inadequada, pois não respeita a condição natural do ser humano. A educação deve ser uma instância para o homem e a mulher se tornarem seres humanos melhores, onde encontra a perfeição e a felicidade, a natureza humana deve ser concebida por sua própria forma, através de princípios acessíveis para o entendimento humano, que prioriza a felicidade, liberdade e a perfeição como ponto principais para educação de um cidadão.

A infância da criança é um dos pontos fundamentais que determina o aprendizado para a formação da vida adulta, adquirindo capacidade para enfrentar determinados desafios no contexto em que vive. Rousseau com suas obras conseguiu mostrar suas ideias e seus ideais, trazendo para nós o que é possível e o que é desejável, mostrando para o educador como o educando pode assumir sua própria autonomia, fazendo-o responsáveis por suas próprias escolhas. Estabelece para nós educadores um desafio em defender a importância da autonomia do ser humano parte da teoria da educação.

Para Rousseau as fases de transições de crianças, adolescentes e adultos são peculiaridades de cada um, cada um com suas diferenças, sendo necessário ter cuidado e dando liberdade aos poucos para o aluno. Onde o convívio com a sociedade deve acontecer naturalmente, para evitar a corrupção da bondade, para que não haja uma desarmonia. Em Rousseau os princípios educativos, mostram que a ciência e o homem devem ser como um dever, mas sem perder os meios naturais, que na fase adulta vai lembrar da infância com saudades. Uma criança bem orientada vai estar preparada para receber o bem, quanto o mal. Um dos destaques de Rousseau é que o homem que vive, não conta sua idade e sim sente a vida. Para a evolução da criança ela não pode ser impedida de viver suas próprias experiências, com um auxílio de um protetor, que possa ensinar como se adaptar em algumas situações que não tenha conhecimento. Ou seja,

o professor tem que ser o exemplo do aluno, oferecendo experiências que venham tirar suas dúvidas. Para a criança é comum ter momentos contraditórios, isso ajuda na sua formação, desenvolvendo sua capacidade e potencialidade no processo educativo. A Educação básica influencia o crescimento do aluno, devido sua técnica de aprendizado racional e independente, o aprendizado é adquirido através das experiências naturais, que respeita esse desenvolvimento do aluno, lembrando que a criança deve aprender no ritmo, não podendo descartar as emoções.

4 AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Precisamos observar e estudar a criança para entender o seu desenvolvimento, isso era afirmado por Rousseau Para o autor a infância é uma das etapas com várias especificidades, tendo um estudo mais aprofundado, lembrando que a primeira infância começa no nascimento indo até os dois anos de idade, nesse período começa a formação da autonomia da criança, trabalhando para constituição do ser humano.

Para Rousseau, a primeira educação é a mais importante, alguns educadores relatam que a educação da primeira infância é a base fundamental para a formação da personalidade, o autor defende que essa primeira educação deve ser feita pelos pais. No contexto atual as crianças são destinadas bem cedo as escolas, essa educação vem se tornado cada vez mais elaboradas para atender as necessidades dessas crianças. Mesmo essas pessoas sendo bem-preparadas, não têm a capacidade de substituir o vínculo entre pais e filhos, temos que pensar que é nesse período que começa a formação da autonomia. Por isso o papel do educador deve ser pensado de um modo especial, não podendo esquecer que o tipo de educação recebida será responsável pela formação do cidadão que vai ocupar um espaço na sociedade. No passado pensava que a educação tinha que acontecer, na fase adulta, considerando um adulto defeituoso. Em Rousseau a primeira educação cabe às mulheres sejam elas mães ou amas de leite, devido terem como cuidar mais de perto. O papel do educador tem como objetivo a formação de um cidadão autônomo, capaz de transformar a sociedade em que ele vive. Sobre essa primeira educação Rousseau destaca:

A primeira educação é mais importante e cabe incontestavelmente às mulheres. Se o autor da natureza houvesse desejado que ela coubesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Assim falai sempre dê preferência às mulheres em vossos tratados sobre educação, pois, além de estarem em condições de tratá-la mais de perto do que os homens e de influenciarem sempre mais, o êxito também lhes interessa muito mais, já que a maior parte das viúvas se acha como que à mercê dos filhos e eles então lhe fazem sentir vivamente, no bem e no mal, o efeito da maneira como foram criados. (ROUSSEAU, 2014, p. 7-8).

Os papéis dos pais e educadores são importantes, por fazer parte de um projeto amplo. Visando a formação de homem autônomo com preparo de transformar a sociedade. A educação tem o papel de ensinar o homem a capacidade de participar de modo autônomo da república, sendo soberano e livre para submeter à vontade geral. Rousseau destaca que “Na ordem natural, sendo homem todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela.”(ROUSSEAU, 2014, p.14-15)

Sendo assim, devemos educar a criança para ser humana. A educação natural, não é para nos tornar animais e sim natural nós sermos humanos, não devemos nos descuidar da educação nessa fase. O princípio da educação natural é o respeito do adulto no mundo da criança, devendo respeitar que a criança tem seu próprio mundo e jeito dela mesmo de viver. Vale ressaltar que a criança não é um adulto em miniatura, esse momento é a fase especial em que ela recebe cuidados específicos. O ser humano tem no decorrer da sua vida um lugar na ordem das coisas. Rousseau nos ensina, que não podemos que não podemos pensar só na humanidade no decorrer do processo formativo, temos que olhar as relações estabelecidas, um outro ponto importante é lembrar que na infância a criança, é indefesa e possui necessidades, sendo assim ela vai aprendendo que pertence a uma ordem e que também é responsável por ela também. Para criança se sentir bem no meio em que vive e convive, ela deve ter a noção de pertencer a essa ordem e ter o respeito. Nesse caso a educação deve ser natural pelas coisas e não uma educação pelos vícios humanos.

A preocupação de Rousseau é que a criança seja respeitada no seu mundo, lembrando que a infância tem seu lugar específico, não se deve antecipar as etapas. É querer muito que a criança desenvolva algo que só mais tarde ele vai ter esse desenvolvimento. Nos dias atuais podemos ver muitos pais sacrificando a infância de seus filhos, com objetivo de tornarem prodígios. Vale ressaltar que em Rousseau, não se pode sacrificar em busca de colher frutos no futuro. “Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto” (ROUSSEAU, 2014, p.72).

5 CONCLUSÃO

Em virtude do pensamento educacional proposto por Rousseau, utilizando a liberdade, a felicidade e de como fazer para chegar num ser humano perfeito, a educação básica é o alicerce para o bom desempenho do aluno. A experiência natural, destaca que a criança tem que ser criança, desde o agir, do falar, do aprender no seu próprio ritmo. No desenvolvimento infantil, não podemos tirar o contato com as emoções, porém a emoção

tem que ter parceria com a razão. Na sala de aula os professores devem estar preparado para as diversas situações, pois estão ligados a formação desse aluno. Em sala deve dar a liberdade dentro da realidade, evitando a fantasia, deixando que tenham contato com suas frustrações, faz parte do amadurecimento. Os professores são instrumentos das próximas gerações. A educação vai além da formação educacional, faz parte da formação humana. Para a criança o convívio social e o didático são de suma importância. Devemos respeitar o processo natural do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira De Filosofia**. São Paulo: Editorial-Lisboa, 1997.

LOGOS. **Enciclopédia Luso-Brasileira De Filosofia**. São Paulo: Editorial-Lisboa, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Emílio: ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO 9

MNEMOSPHERE RESEARCH PROJECT: AN INTERDISCIPLINARY EXPLORATION INTO PLACES, MEMORY, EMOTIONS AND SPATIAL ATMOSPHERE¹

Data de submissão: 19/11/2022

Data de aceite: 02/12/2022

Clorinda Sissi Galasso²

Design Department
Politécnico di Milano
Milan, Italy

<https://orcid.org/0000-0001-7432-8701>

Marta Elisa Cecchi³

Design Department
Politécnico di Milano
Milan, Italy

<https://orcid.org/0000-0002-5525-0344>

¹ This paper was published for the 9th European Conference on Arts & Humanities – ECAH 2021, and is presented here as an updated/edited version.

² Clorinda Sissi Galasso: She holds a PhD in Communication Design from the Politécnico di Milano. Her research activity is oriented toward memory representation systems and the valorization of documents preserved in historical archives. She is involved in the study of the complex relationship between memory and places from a communication design perspective, focusing on the notion of mnemotope. In particular, she deals with the study of communication phototextual apparatuses to visualize territorial mnemotopic networks. She is currently collaborating with the Design of Communication for the Territory (DCxT) research group of the Department of Design at Politécnico di Milano.

³ Marta Elisa Cecchi: Interior Designer (MSc) and Ph.D in Design at Politécnico di Milano. Her PhD research investigates the concept of atmosphere applied to temporary exhibition spaces, and she is currently responsible for the funded research Mnemosphere. She has worked at the Triennale Design Museum and the ADI Design Museum in Milan and is currently a lecturer in design history courses and interior design workshops. She collaborates with *Inventario* magazine, researching design and its relationship with contemporary art.

ABSTRACT: The remediation of memory appears to be a modern obsession. Since the “memory boom” of the 90s, relevant study fields and methodologies have addressed this subject. Although this topic is still broad, design can extend the scope of memory studies as a discipline that contributes to the development of culture. Through an interdisciplinary design approach, the Mnemosphere project explores how the memory of places is crafted and transmitted through emotional-stimulating experience locations. The study suggests a conversation between communication design and exhibition design in the atmospheric and aesthetic realm, focusing on converting information into a framework for comprehending the configuration of the mnestic environment. This is done with a particular focus on emotions, colour perception, and the design of temporary settings and services. The study initially analyses the development of a common lexicon for the recall of places, atmospheres of spaces, and emotional atlases, among other things. The project then analyses devices for activating memory in exhibition spaces using data collecting and proposes parameters for designing future memory and emotion-related places. As a result, a communal collection of visual assets for the proposed concepts has been created. This is accomplished through an open call for images distributed publicly via the project’s networks. The shared archive and results will

be made available online to contribute to a broader understanding of design research related to memory and atmospheres.

KEYWORDS: Design. Memory of places. Atmosphere. Aesthetics. Emotions. Exhibition spaces. Atlas.

1 INTRODUCTION

Mnemosphere is a research project supported by the MiniFARB 2020 grant and developed by Politécnico di Milano's Design Department, comprising PhD students and research fellows from various domains. The Mnemosphere project, as part of the multidisciplinary debate within the Design field, studies how the memory of places might be evoked through the design of exhibition spaces from an atmospheric perspective (Böhme, 2016).

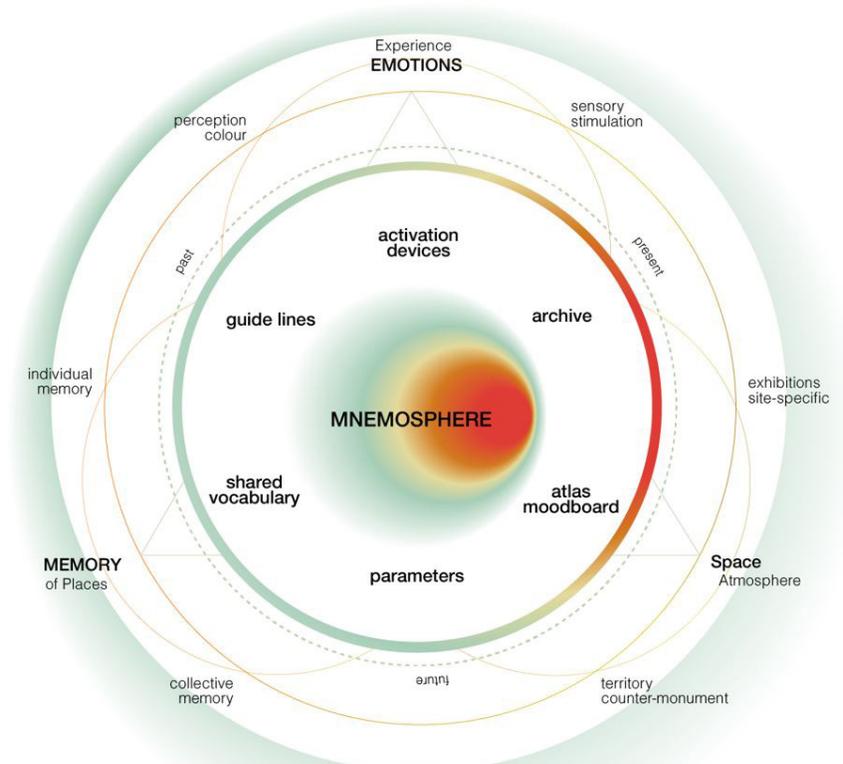
The term “mnemosphere” was generated expressly for this study to convey the issues explored thematically. The theme of place, memory and space environment are linked by the spectrum of emotions, which is the crucial element and combination of the entire investigation. According to Zumthor (2000), thinking about atmospheres is inextricably linked to spatial design; they become part of an all-encompassing design system when combined with fundamental elements such as light, materials, sounds, memory, and reminiscences. The *primary pivot* is emotion, and the atmosphere is generated by location memory (Alison, 2020). The new word-formation “mnemosphere” is thus researched to discover innovative interpretative routes within design culture, emphasising the translation of addressed knowledge into a set of parameters and criteria for forming mnemonic places. Mnemosphere's strategy is based on synergistic collaboration across many disciplinary domains. It enhances its integrative character by studying and analysing emotions and colour perception and designing temporary settings and services.

The research has been divided into two intermediate objectives, each of which aims to examine the research issue from a theoretical and practical standpoint uniquely and systematically. The first is to determine how the many disciplines participating in the research might contribute to a unique and ‘transversal’ approach to communicating place memory, beginning with existing literature and occasions of discussion with the scientific community of reference. The other is conducting field research to obtain data and understand the research issue. It is about evaluating, synthesising, critically interpreting information and conducting experiences to define standards and criteria that will contribute to design culture along the memory/emotions/spaces vector.

When considering place memory as a living and dynamic idea that is not just entrenched in the past, its horizon may be expanded until it comes into a design paradigm.

This is why the Mnemosphere research project includes a research team from various backgrounds, allowing for synergistic collaboration between different design domains to achieve multiple theme interpretations. As a result, the initial stages of the research were focused on developing a standard lexicon of reference to align the research team's different thematic approaches toward a unified theoretical framework. (Fig.1)

Figure 1: Mnemosphere research project map of concepts from the different disciplinary areas involved, 2020.



Focusing on a terminological compound, in fact, Mnemosphere project did not seek to immediately provide an unequivocal definition of the concept, but started from the intrinsic intangibility of its substance and the multiplicity of voices it contains. In order to identify a semantic perimeter of the term and the constellation of concepts that the research encompasses, a detailed questionnaire was created within the team to bring out the sensitivity and specificity of each member and serve as a tool to harmonise personal views and perspectives. The online survey was structured according to a list of questions with open and closed answers, aimed at analyzing the multicomponent dimension of

the mnemo-spheric structure. The questions opened up the possibility of introducing key concepts (lexical tags), describing their characteristics (semantic clarifications), indicating possible synonyms (terminological clusters) and the identification of perceived hierarchical levels between the notions, according to different parameters and evaluation scales (semantic fields).

According to first phase, the mnemosphere context appears as the sum of three basic concepts: “atmosphere of space,” “memory of places,” and “atlas of emotions.” The “atmosphere of space” is defined as a temporary spatial condition between resonance and permeation, physical, cognitive, and emotional, that involves the perceiving subject and the environment in a state of synchronicity; the “memory of places” as a specific site that embodies a collectively shared knowledge and, at the same time, a more private and personal form of attachment; and the “atlas of emotions” as the entirety of nature and geography of sensations, perceptions and emotions related to the living being experiences. The project aims to examine emergent themes by examining their distinctive communicative and visual components, collecting data, and analysing repeating features.

This lexicon activity was followed by the development of the project visual apparatus. The designed graphic system aims to integrate the different thematic areas of research, also corresponding to the approaches of the individual members of the group, focusing mainly on their points of contact. The system is composed of coordinated and shared formal and chromatic elements. The formal aspect of the system was developed starting from the circle as an element with dynamic potential for representing abstract concepts such as memory and emotion, and as a reference to the unifying element of the sphere, which alludes to the three-dimensionality of space. It was decided not to depict clear contours, but to use blurred graphic elements to reinforce the idea of intangibility of the themes and to promote visual connection between concepts. The chromatic system was generated from the five research themes, namely memory, emotion, color, atmosphere, and space. Each theme was assigned a color code, with a specific hue: Memory - beige; Emotion - orange; Color - red; Atmosphere - green; Space - blue. The five main shades have different levels in terms of brightness (high, medium and low) and saturation (medium and low), emphasizing the differences and complexity of the concepts represented. In addition, the absence of saturated colors facilitates the conveyance of a visuality that looks to the past without wanting to be old-fashioned or nostalgic. The graphic identity succeeds in overcoming conceptual idiosyncrasies by visually marking specific palettes for each interdisciplinary dialog.

2 THE OPEN CALL FOR IMAGES

The intermediate phase of the research aimed to collect data through a series of organized online activities focused on the visual component of the images. The lexical apparatus was undoubtedly fundamental in structuring the depth of the themes dealt with, but seemed insufficient in defining, representing and communicating the novel dimension of mnemosphere. For these reasons, the research group decided to organize and launch a public call to action. The major goal of the approach was to adapt a tool, the Open Call, often associated with the art world, to a design study, triggering a process of cross-fertilisation, or rather hybridisation, between different disciplines. The call, therefore, intended to 'give a texture' to the intangible mnemospheric concept with concrete visual contents. The Mnemosphere Open Call for Images took place online between mid-January and the end of March 2021. The open call consisted of a short questionnaire and the uploading of a maximum of three mnemospheric images per participant. The organization and development of the call was divided into three phases.

The first phase of the process was dedicated to the selection of the target. It was decided to refer in particular to the world of visual arts, photography and design, in order to stay in the field of creativity, which is closely related to the nature of the project, and to collect high quality results. The target was not limited to the professionals but expanded its boundaries to the amateur level. This choice stems from the desire not to consider Mnemosphere as a purely technical concept, but to broaden its terminological horizons.

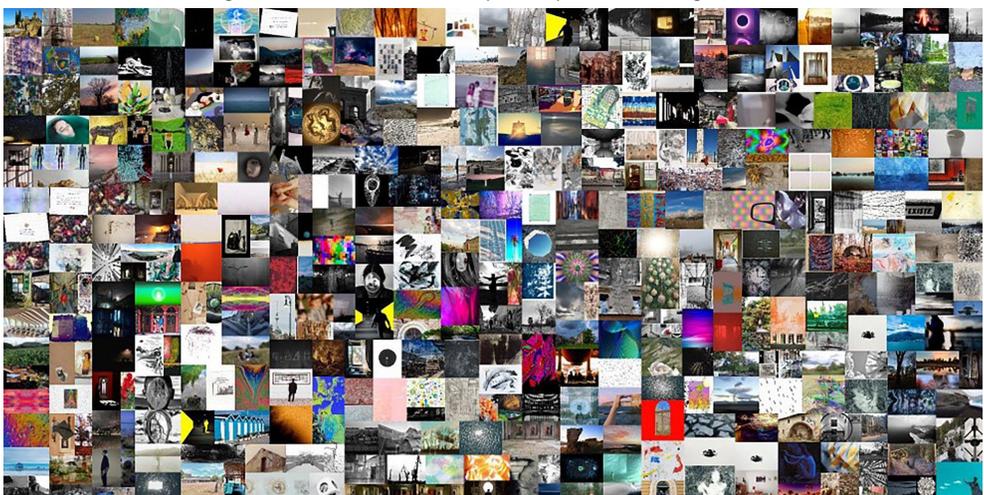
The second phase was entirely dedicated to the elaboration of the online survey. It has been developed using Typeform web-based tool which made it possible to manage the activity collectively and to have a quick and fast visualization and management of the results.

The primary section included general questions on the participant's identity, such as name, age, and nationality. The self-assessment questionnaire was then designed with questions targeted at examining the prospective mnemosphere dimension. The questions provided an opportunity to introduce other significant terms, describe distinct qualities, and suggest suitable synonyms. Another important aspect was to provide participants with the option of describing the notion using antonyms. Thus, participants were offered the chance to characterising intangible and enigmatic topics, such as those investigated in this study, using negational and oppositional descriptions (e.g., "the mnemosphere is not aseptic and it is not frigid"; "a mnemosphere cannot be palpable"). Other questions were posed with closed-ended answers and multiple choice options, allowing participants to select several items simultaneously, such as determining the mnemosphere's length and movement and imagining what kind of attributes it would have consistent from one's particular point of view.

The third phase focused exclusively on the upload of the images. Through the form each participant could submit up to three files with no constraints on format, communication, or figurative language. Indeed, the photos came in various styles, including photographs, illustrations, paintings, collages, drawings, and sketches. The wide range of pictures and visual emotions allowed for higher heterogeneity and expressive range in the research resources. Participants were also required to add the title and other information, such as the year and location of the shot, keywords and themes relevant to the photograph in question, to each image, uploaded. Participants were also asked to express, using percentage markers, the colours and sensations represented in the photos. This investigational segment aimed to gather information on sensory approaches and synaesthetic subtleties. Furthermore, a free description of the image has been given to provide the appropriate context for each contribution (whether independent experiments or related to didactic exercises, for example) and to deepen each mnemosphere *spectrum*.

The Open Call ran from mid-January to the end of March 2021, and more than 200 applicants from around the world participated, submitting over 400 diverse pictures depicting the mnemospheric essence that has yet to be uncovered. When the Call was officially ended, the quality of the submissions received was instantly apparent, as they were aesthetically expressive and capable of communicating specific present and previous experiences (through concepts and words). The evocative power of the visuals collected allowed for a preliminary outline of various emotional landscapes, either individual or collective, related to the memory and ambience of the places. After collecting all photos, a multi-method strategy was devised to classify and arrange all answers.

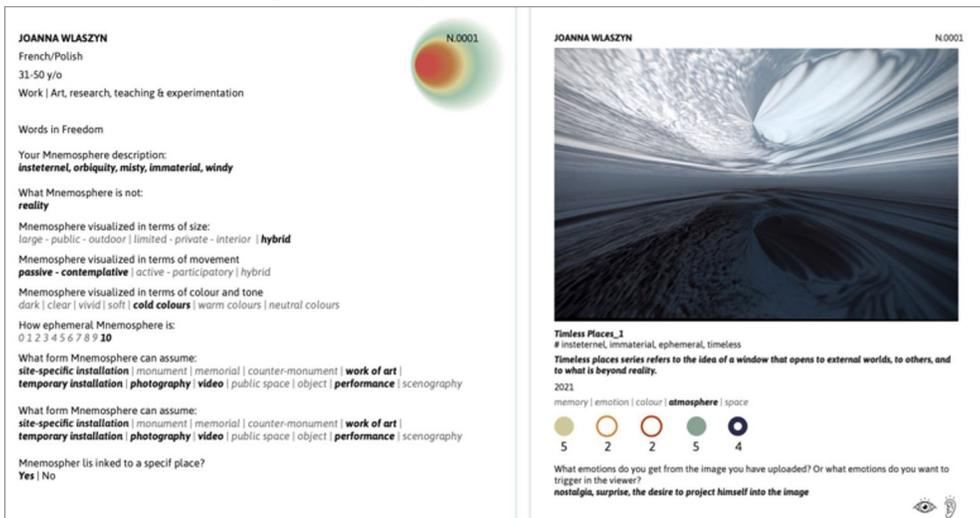
Figure 2: Results of the Mnemosphere Open Call for Images, 2021.



One of these acts was to build a website (<https://www.mnemosphere.polimi.it/>) as a medium for virtually organising an international ‘online exhibition’ of the pictures. A setup that functions as a digital database that anybody interested in looking at the work of other participants and the various ‘meanings’ ascribed to the notion of mnemosphere can access. Audiences are therefore involved in the project and motivated to develop new ideas.

A detailed investigation of the visual contributions presented was followed by defining standards, as if they were mnemospheric principles, through the development of Identity Cards.

Figure 3: ID Card layout of Mnemosphere Project, 2021.



The created identification cards serve the purpose of summarising all of the data inherent in each image in a more effective, synthetic, and visually coherent way, allowing the contributions to be ordered for analytical examination. As a result, each ID card has different interpretations based on textual information (concepts and descriptions), visual information (picture and colour percentages), and sensory information (related to the senses involved in each image narrative). The significance of identity cards in this first phase is critical in defining the link between the narrated and created data. They were also developed following the project’s aims and themes, which included mood, memory, space, emotion, and colour.

3 THE ATLASES

The historical context for the picture analysis was modelled by the visual investigation of one of the most well-known modern art historians, Aby Warburg. Since the early twentieth century, he has been an outspoken advocate for the interdisciplinary

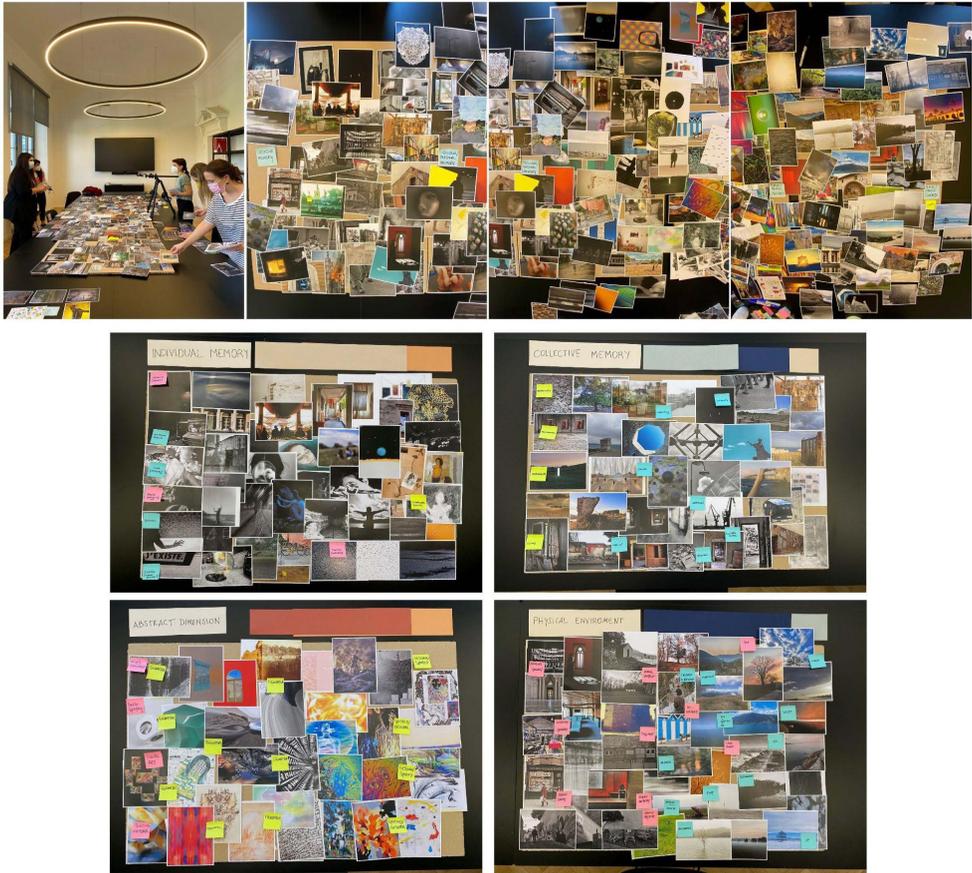
study of culture, arguing that scholars should abandon enforcing disciplinary borders to acquire insight into processes of cultural memory. (ErlI 2008). His research concentrated on what he called symbolic memory (Bildgedächtnis), which culminated in his masterwork, the *Atlas of Mnemosyne* (1924-28), which demonstrated how some “*pathos formulae*” travelled across various artworks, times, and nations.

The Mnemosphere workshop stage was inspired by his panel system, a technique of constructing and organising pictures that allowed one to detect at a glance the cores of visual and mnestic exploration, arranged not in hierarchical connection to each other and continually adjustable according to the evolution of research (Forster & Mazzucco, 2002). These iconographic systems were adequate for connecting artworks, artists, creative ideas, and recommendations, which merged into fitting tables, panels, and installations. The tables were intended to be only the beginning of Warburg’s study. However, they quickly became the heart of the work, which was dedicated to the Greek goddess of memory and remembering.

The visuals are the subject of preferential study in the Warburg Atlas, which comprises around one thousand photographs gathered and structured according to a new academic approach to seeing since they give a direct means of conveying cultures, histories, and aesthetics of the world. The picture is the point at which impression and memory collide and compress. Images, endowed with primal energy and evocation qualities based on their expressive vitality, are the primary vehicles and supporters of cultural tradition and social memory, which may be “reactivated and downloaded” in particular contexts (luav, 2012). In the Atlas, juxtaposing pictures that weave numerous themes around a central element generates energy fields and initiates an open interpretative process in the viewer: “the word to the image”. The significance of Warburg’s work resides in the evocative impact of panels that unfold in fluid and continually updatable assemblages rather than linear and organised sequences. Because of a well-structured juxtaposition, his translating approach enables new routes of meaning and emotion to be recognised in historical and pre-existing materials. Mnemosyne Atlas is an interpretive device, a massive condenser that collects all the *energy magnetic fields* that activate and enrich cultural and communicative memory.

The mnemospheric experimentation, which emerged from the open call, seeks to provide a collection of visual hypertexts in which pictures shed some of their original meaning to gather others ideal for atmosphere recognition and location memory. It will not be a waste of time but rather contribute to the evolution of the collective mnemosphere definition. The *Mnemosphere Atlas*, inspired by Warburg, aspires to be an activator of place memory, as well as a tool and device for navigating in the context of atmosphere, memories, colours, and emotions.

Figure 4: Example of the Internal Workshop tables arrangement, 2021.



4 CONCLUSION

Following the Open Call for Images, the research focused on identifying common red threads and recurrent components that ran across the gathered images and could be converted into parameters. Each atlas is distinct from the others. This component emphasises how examining pictures and texts can take several directions depending on how the notions are perceived. As a result, each atlas is considered a dynamic, ephemeral, and active instrument constantly transforming. As a result, these atlases represent the inner nature of the issues that are unlikely to be appropriately confined and described in one limited solution.

The photographs were initially grouped and structured according to the atmospheric viewpoint associated with locations and places during the first workshop inside the research group, considering the descriptions and notions provided by call participants. The following clusters were established in advance as reference macro-

categories: “air,” “bubble,” “diaphragm,” “haze,” “colourful,” “nets,” and “void.” Following that, more defined clusters of photos were found within each macro-area, serving as thematic sub-categories. The data was then converted into more detailed spatial conformations and morphological components, highlighting the critical aspects of each chart (Figure 5).

Natural vistas, portraits and vintage images, architecture, ruins, fuzzy surroundings, and abstract visualisations are common themes in these atlases.

Figure 5: Definition of the first seven visual atlases regarding the concept of atmosphere, 2021.

Main Clusters	Related Sub-categories	Spatial Conformations and Morphological Elements
AIR	air, wind, aperture, sky, flight, vastness, horizon, wingspan	openness, no borders, big long shots, low-angle shots, glance beyond
BUBBLE	focus, eyes, dimensions, habitat, fullness, closure	roundness, bubbles, nests, spheres, clear outlines inside out, focal point, light focus
DIAPHRAGM	filters, thresholds, constructs, entrances, views, portals	movement, sequences, linear paths, holes, cuts, passages, upturned reflections, over & below
HAZE	fog, overlaps, accelerations, faded, limitless, muffled, chaos	transparencies, opacity, blurred, out of focus, diffuse, dazzling, in motion, blended chaos
COLOURFUL	chromatic, rhythms, textures, vibration, rainbows, spectrum	tones, brightness, blends, accents, shadows, intensity, contrast, harmony, iridescence
NETS	webs, connections, contact, mutation, growth, systems	organic, natural, interconnected, interlaces, nucleus, bonds, complexity
VOID	lack, loneliness, instants, nothing, ruins, silence	old portraits, industrial abandoned places, no-places, close-ups and zoom-in, textures

The subsequent internal workshop proceeded with the layout of the atlases, this time from a memory of places standpoint. Four more theme clusters emerged spontaneously, mainly during the textual analysis of the descriptions provided by the participants, followed by the visual analysis of the imagery.

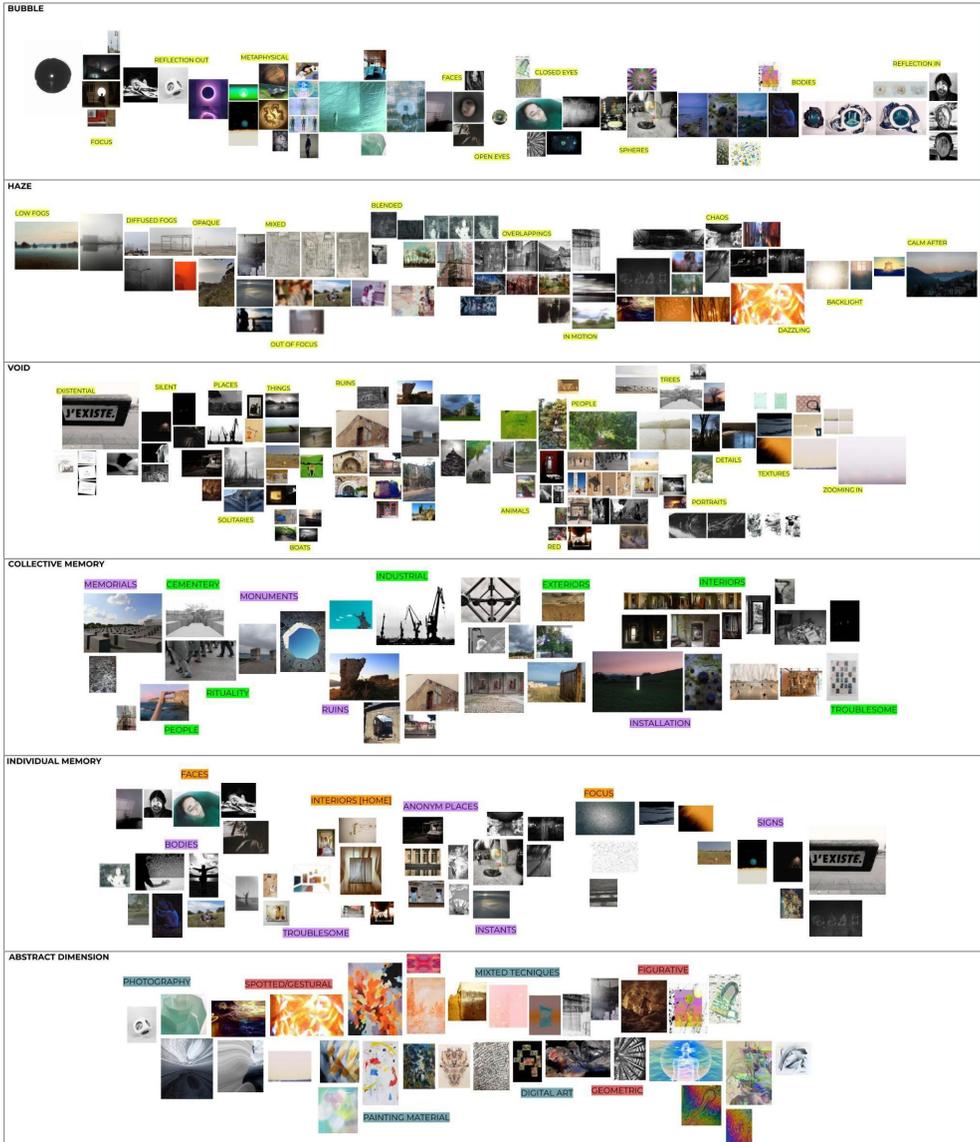
The following themes are referred to by thematic clusters, within which further subclusters and red threads can be identified:

- “individual memory,” which consists primarily of people’s faces, bodies, animals, portraits, frozen moments and instants, signs, and symbols of various kinds;
- “collective memory,” which consists primarily of memorials, monuments, ruins, cemeteries, and landmarks;
- “physical environment,” which is linked to images of anonymous places charged with their narrative, wild natural landscapes, generic urban contexts, and domestic or private interiors;
- “abstract dimension,” i.e. photos created using various creative approaches, marked by vibrant and saturated colours, to accentuate the emotional effect of exterior locations solely through interior emotional tones.

As a result, two distinct procedures were adopted to structure the atmosphere-based and memory-based atlases, emphasising two conceptual approaches that examine the issue of “mnemosphere” from opposing but complementary viewpoints while drawing on the same sources.

Figure 6 depicts an overview of several of the atmospheric and memory-based atlases.

Figure 6: The first examples illustrate the atmosphere-based atlases of “bubble”, “haze”, and “void”, while the following three examples represent the memory-based atlases of “individual memory”, “collective memory”, and “abstract dimension”, 2021.



The findings illustrate the intricate structure of memory anchored in places and how emotions play a role in atmospheric transmission and expression. The image categorization is not meant to identify the topics explored accurately but rather to give an orientational framework through the arrangement of the different components.

Parallel to the picture analysis, the colour component was traversed, as it is one of the critical axes of this research. The chromatic analysis led to identifying distinct chromatic codes for each topic cluster.

Figure 7: Colour Analysis example to obtain specific chromatic codes for each atlas, 2021.



It assessed the various hues and saturation of the colours concerning the subjects examined. The ensuing identification of chromatic visual communication principles is complimentary to creating criteria and rules for designing exhibition spaces capable of evoking place memory.

As a result, the current state of study is still in the process of analysis to define criteria and principles for space design, which is one of the research's primary goals.

The project's objective is to define the notion of Mnemosphere in a collaborative and participatory approach and to illustrate its mutable expressions through interactive and dynamic atlases that are to be compiled in an open-access book. Furthermore, Mnemosphere's interactive and digital atlases chronicle remembrance, landscapes, and settings through shifting and transient visuals, with the purpose of paradoxically "turning a fleeting message into a permanent memory" (Tumminelli, 1997).

The ultimate aim is to encourage further original reflections by addressing academics and scholars captivated by the mnemospheric universe. The Mnemosphere Atlas can also help to foster and improve the interaction between design and other disciplines by bringing together different viewpoints and experiences.

REFERENCES

Alison, A. (2020). Atmospheres and Environments: Prolegomena to Inhabiting Sensitive. *Aesthetica Preprint* (Mimesis), 15, 97–121. <https://doi.org/10.7413/0393-8522050>

Böhme, G. (2016). *The Aesthetics of Atmospheres* (J.-P. Thibaud (ed.); 1st ed.). Routledge.

Erl, A. & Nünning, A. (2008). *Cultural Memory Studies*. Berlin, New York: De Gruyter.

Forster, K. , & Mazzucco, K. , & Centanni, M. (2002). *Introduzione ad Aby Warburg e all'Atlante della Memoria*. Milano: Bruno Mondadori.

Iuav, Centro Studi. (2012). *Mnemosyne Atlas*. La Rivista Di Engramma. http://www.egramma.it/eOS/core/frontend/eos_atlas_index.php?id_articolo=4089#

Tumminelli, P. (1997). Designing the ephemeral. *Domus Dossier*, *april*(5), 4–6.

Warburg, A. , & Ohrt, R. Heil, A. (2020). *Bilderatlas Mnemosyne: the original*. Berlin: Hatje Cantz.

Zumthor, P. (2000). *Atmospheres: Architectural Environments - Surrounding Objects* (1st ed.). Birkhäuser Architecture.

CAPÍTULO 10

PROYECTO DE FORMACION: MÓDULO DE CONVIVENCIA POR COMPETENCIAS, EN EL MARCO DEL MODELO PARA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO DEL PAÍS

Data de submissão: 01/11/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Jesús María Martínez Zúñiga¹

Ciencias Sociales y Educación

Grupo de Investigación:

Ciencia, Tecnología y Sociedad

CTS Universidad de Cartagena

Cartagena de Indias, Colombia

RESUMEN: El presente artículo es una descripción y explicación de la aplicación práctica del Módulo de formación por competencias, para la convivencia, en el marco del modelo para educación postconflicto del país (Colombia) y se trata de describir y explicar los fundamentos y procesos que sustentan la “operacionalización” y estructuración de dicho módulo y la manera de ponerlo en práctica a través de un proyecto de formación. Esta propuesta tiene su origen en el XIII Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias CIEBC2017, donde expusimos la propuesta del módulo. Se trata de la construcción del diseño

¹ Currículo: Economista, Magister en Gestión y Desarrollo de Empresas Sociales, Catedrático e Investigador, experiencia en Desarrollo comunitario y humano, y formación Profesional Integral, integrante grupo permanente con Manfred Max-Neef, Premio Nobel de Economía (A), generadores del Desarrollo a Escala Humana.

curricular con las estrategias y didácticas que desarrollen las competencias por parte de los estudiantes, de acuerdo con los elementos establecidos para dichas competencias, lo cual tiene que ver con el proceso para una formación de calidad que permita aprender con sentido y significado para desempeñarse en los diferentes contextos y situaciones, en convivencia y paz como marco el cambio de conducta en el postconflicto.

PALABRAS CLAVES: Formación. Convivencia. Post-Conflicto. Competencias. Paz.

TRAINING PROJECT: MODULE OF COEXISTENCE BY COMPETENCIES, WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COUNTRY'S POST-CONFLICT EDUCATIONAL MODEL

ABSTRACT: This article is a description and explanation of the practical application of the Competency Training Module, for coexistence, within the framework of the country's post-conflict education model (Colombia) and it is about describing and explaining the foundations and processes that support the “Operationalization” and structuring of said module and the way to put it into practice through a training project. This proposal has its origin in the XIII International Congress on the CIEBC2017 Competency-Based Approach, where we presented the module proposal. It is about the construction of the curricular design with the strategies and didactics that develop the competences on the part of the students,

in accordance with the elements established for said competences, which has to do with the process for a quality training that allows learning with sense and meaning to perform in different contexts and situations, in coexistence and peace as the great framework of conduct in the post-conflict.

KEYWORDS: Training. Coexistence. Post-Conflict. Competences. Peace.

1 INTRODUCCIÓN

En el artículo presentamos la propuesta para el desarrollo del “MÓDULO DE CONVIVENCIA, EN EL MARCO DEL MODELO PARA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO DEL PAÍS”, de conformidad con los compromisos contraídos con el Programa de formación para su ejecución. Hemos planteado el desarrollo de 4 eventos pilotos en diferentes zonas del territorio nacional, para observar, en su ejecución, como funciona y si se logran los objetivos propuestos, como es: contribuir a generar las competencias relacionadas para la convivencia escolar en contextos de Postconflicto.

En virtud de lo anterior, iniciamos con análisis y reflexiones sobre orígenes y consecuencias de la situación conflictiva en país y algunas consideraciones a partir de su abordaje desde la formación profesional integral.

Luego planteamos el enfoque General del proyecto de formación con sus objetivos y componentes, presentando la matriz de planificación, la metodología del proceso de formación y por último el equipo técnico sugerido para desarrollar el proyecto de formación.

2 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA GENERACIÓN Y CONSECUENCIAS DEL CONFLICTO

Sí hacemos un recorrido histórico por los sucesos de violencia en nuestro país observamos que las relaciones de los colombianos con los sectores más representativos de la política, como son partidos liberal y conservador han estado caracterizadas por el conflicto, recordemos la guerra de los mil días. Estos sucesos fueron generando una percepción de antagonismo y enfrentamiento dando como resultado predominio de una cultura de recelo y desconfianza mutua en las relaciones, lo cual ha llevado a la polarización dándose un escalamiento del conflicto, que nos aleja de la solución de los problemas reales ya que estos son desplazados por los prejuicios ideológicos, económicos o de partidos, de tal manera que vivimos una violencia que pasó por la conflictividad, la discrepancia, la disputa y la hostilidad, donde los intentos serios de diálogo o han sido un fracaso.

Hoy en día observamos comportamientos y actitudes en las relaciones, que se sustentan en las condiciones estructurales que dieron origen a los partidos y a la participación política de nuestro país, constituyéndose en su herencia.

En síntesis, podemos decir que todos estos conflictos y confrontaciones han generado un trauma colectivo, con efectos de condicionamiento en nuestras relaciones por el daño más que todo a nivel político, social, mental y espiritual. Todo esto ha venido afectando el tejido social, nuestra cultura, la solidaridad, la fraternidad, la tolerancia, la empatía, la aceptación y confianza mutua.

El proceso de paz actual se convierte en una oportunidad para modificar nuestras relaciones y el efecto destructivo de la conflictividad, a través de la reconciliación, la verdad y la no repetición, para lo cual contribuye un cambio de conducta a través de la formación.

Por lo tanto, la formación del talento humano, sus organizaciones y procesos, comprometidos con la construcción de la paz, deben convertirse en espacios y mecanismos que constituyan una infraestructura sociocultural para la paz, asumiendo como base teórica y conceptual principios éticos universales, los derechos humanos, las libertades fundamentales y las experiencias y enseñanzas del nivel nacional e internacional teniendo en cuenta los elementos claves como son:

1. Contextualizar los enfoques, teorías y postulados.
2. La interacción dialógica permanente, donde el conocimiento popular se articule con el conocimiento académico, articulando teorías y experiencias prácticas, para la producción de un saber pertinente.
3. Abordar la problemática con propuestas creativas y libres de prejuicios, capaces de sentar bases para nuevas elaboraciones.

Se trata entonces de cambiar las relaciones conflictivas, a través del abordaje de etapas necesarias para llegar al establecimiento de relaciones con resultados pacífico sostenibles, comprendiendo las causas profundas que subyacen, ya que estas pueden emerger si hay condiciones para ello, por tanto la transformación debe expresarse con cambios de conductas, actitudes, comportamientos y prácticas a nivel personal e interpersonal basados en la necesaria interdependencia, que nos lleva a comprender las articulaciones orgánicas entre lo personal con social, lo local con lo global, la sociedad civil con el estado y la planeación con la auto dependencia.

Gran parte de esto se sintetiza en el planteamiento de Lederach: “El conflicto en tanto se basaba en relaciones, nace en el mundo del significado y de la percepción humana, cambia constantemente por la continua interacción humana y el mismo cambiaba a la misma gente que le da vida y al ambiente social en que se crea, evoluciona y quizás termina” JP Lederach (1994).

La construcción de convivencia y paz de cada país tiene que ver con el tipo de conflicto que existió y existe, con la extensión y el impacto social que tienen y los espacios y

tiempos de existencia. Debe inscribirse en el marco de una perspectiva holística, sistémica y sinérgica, orientada a tener en cuenta la complejidad de los factores que intervienen en el cambio social, los procesos y sus tiempos, patrones, estructuras y modelos mentales que se deben transformar en la personas, grupos, instituciones y sectores.

En nuestro caso de formación nos referimos al cambio de estructuras mentales, sobre la cual se pretenden importantes transformaciones que conlleven a generar cambios en los niveles de convivencia, ya que la sociedad y sus instituciones están formadas por las personas que interactúan, con sus actitudes y comportamientos y de las habilidades que tengan para relacionarse con los otros, y de las estructuras mentales soporte que tengan las personas de los procesos relacionales donde está fundamentada la convivencia.

De acuerdo lo anterior, la formación debe de tener en cuenta 4 ámbitos específicos como son:

1. Actitudes, comportamientos y valores.
2. Habilidades o competencias.
3. Condiciones y procesos
4. Construcción y fortalecimiento de infraestructura psicosocial.

3 ENFOQUE GENERAL DEL PROYECTO

Coherentes con el objetivo que se plantea, la propuesta contribuirá, desde una perspectiva de derecho y responsabilidades, a la construcción participativa de un modelo de convivencia democrática en contexto de postconflicto, que permita que la escuela se convierta en el centro de las actividades para el desarrollo de competencias para la convivencia pacífica tanto de la comunidad educativa como del entorno donde se encuentra inmersa.

Por lo anterior tendremos como norte los distintos componentes en los que se integra la propuesta intentando “Convertir la educación y el conocimiento en procesos para la prevención, atención y superación de problemáticas de convivencia escolar y comunitaria que inciden en situaciones de violencia escolar, exclusión, discriminación e intolerancia”.

En este orden de ideas estamos identificados con el desafío que tenemos los Colombianos ante el postconflicto como oportunidad para rediseñar nuestros esquemas educativos y mentales para la convivencia en cuanto a mejorar la calidad de nuestras relaciones , fomentando una sociedad para el desarrollo integral, con ciudadanos libres y responsables, provenientes de una educación para la paz, la

convivencia y la ciudadanía, con un liderazgo fundamentado en la transparencia, la honestidad, la solidaridad y la autogestión.

Orientaremos a las comunidades educativas hacia la comprensión y aplicación de los procesos pedagógicos, educativos y culturales, para que se articulen en redes con mira a superar la violencia, adoptando valores democráticos y fomentando el desarrollo de competencias sociales para la convivencia solidaria y ejercicio de una ciudadanía crítica y activa.

En este sentido aportaremos procesos para la convivencia escolar con responsabilidad hacia los derechos humanos, de tal manera que se evidencie en el fortalecimiento de los gobiernos escolares, de espacios de participación democrática, interacciones positivas de la comunidad educativa, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas y relacionales.

4 OBJETIVOS:

4.1 OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar procesos pilotos, PARA LA PUESTA EN MARCHA DE LA FORMACION CON EL MODULO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POSTCONFLICTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS para el fortalecimiento y la institucionalización de la convivencia escolar.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento que permitan fortalecer e institucionalizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, mejorando los ambientes de aprendizaje, las prácticas pedagógicas, el clima escolar, los estilos de enseñanza aprendizaje y el diálogo entre los actores de la comunidad educativa y de estos con el contexto comunitario e interinstitucional.
2. Formar 100 personas (directivos docentes, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, equipos psicosociales y equipo de calidad de 20 Instituciones Educativas, en competencias para la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos a través del módulo: **CONVIVENCIA POR COMPETENCIAS, EN EL MARCO DEL MODELO PARA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO DEL PAÍS**, con estrategias metodológicas teórico prácticas, que promuevan el desarrollo de dichas competencias en los sujetos de formación.

3. Fomentar procesos que conduzcan a la movilización de las comunidades educativas para hacer propuestas, concertaciones y unificación de ideas compartidas, que incidan en el mejoramiento o construcción de políticas públicas que mejoren la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos de conformidad con la ley del Sistema de convivencia escolar.
4. Promover la gestión y realización de concertaciones y alianzas estratégicas con instituciones aliadas que permitan aunar esfuerzos y objetivos, en pro del mejoramiento de convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos en las 20 instituciones educativas del país del proyecto piloto.
5. Asesorar en la implementación de mecanismos e instrumentos de evaluación y monitoreo que permitan sistematizar, socializar y proyectar los resultados obtenidos en los procesos de formación para fortalecimiento e institucionalización de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos a un mayor número de población de la comunidad educativa y del contexto social donde estas interactúan.

5 COMPONENTES DEL PROYECTO

Estos componentes van en consonancia con los objetivos específicos del proyecto y se plantean con el fin de “operacionalizar” dichos objetivos.

1. **Asesoría y acompañamiento:** Este componente orienta sus acciones a fortalecer los procesos que se adelantan con las instituciones educativas para el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje democráticos que promuevan la transformación de las prácticas pedagógicas, el mejoramiento del clima escolar y los estilos de enseñanza para el mejoramiento de la convivencia escolar. De igual manera, las actividades que integren este componente implican la reflexión pedagógica permanente, el diálogo y la concertación de propósitos y acciones entre las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos con todos sus elementos.
2. **Formación:** Es el componente central del Proyecto, se deben vincular estrategias, metodologías o procesos pedagógicos orientados a formar en el desarrollo de competencias para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos en los agentes educativos, en docentes, directivos docentes o docentes orientadores, implementando el módulo sobre convivencia escolar en contextos de postconflicto.

- 3. Movilización Social:** A través de este componente las Instituciones Educativas deben incluir acciones que permitan a la comunidad educativa poner en común cuestionamientos, ideas y propuestas que posibiliten la generación de una visión compartida frente a la incidencia que tiene el mejoramiento del clima escolar en los desempeños de los estudiantes y la convivencia escolar.
- 4. Gestión Interinstitucional:** En este componente se incluyen las acciones que evidencian la generación de alianzas entre las Instituciones Educativas, otras entidades del Estado y otros aliados locales importantes para ampliar y proyectar la convivencia a otras instituciones escolares y sus comunidades del entorno. El propósito de estas alianzas es aunar esfuerzos para coordinar acciones interinstitucionales en un marco de corresponsabilidad, articulando los mandatos, los objetivos y las estrategias que comparten las entidades aliadas con el sector educativo en relación con la educación para la convivencia escolar, así como prestar asistencia técnica y acompañamiento a las Secretarías de Educación para garantizar la exitosa ejecución e implementación de los proyectos en esta materia.
- 5. Monitoreo y Evaluación:** Este componente concentra las acciones que permitirán dar cuenta de las lecciones aprendidas, de los logros y cumplimientos de metas, así como de los resultados obtenidos en relación con las metas e indicadores establecidos en el proyecto de formación.

6 MATRIZ DE PLANIFICACION

El proceso operativo de cada uno de los componentes de la propuesta se materializa en el cuadro siguiente, a manera de Plan Operativo.

En este cuadro se plantea: el alcance del componente, las actividades previstas, los actores participantes, la metodología, el tiempo y los responsables del desarrollo de cada una de las actividades del proceso.

MATRIZ DE PLANIFICACION PARA EL DESARROLLO DE LOS COMPONENTES DEL PROYECTO.

COMPONENTES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ALCANCES O METAS	MATERIALES	TIEMPO
Asesoría y acompañamiento	<p>1. Desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento que permitan fortalecer e institucionalizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, mejorando los ambientes de aprendizaje, las prácticas pedagógicas, el clima escolar, los estilos de enseñanza aprendizaje y el diálogo entre los actores de la comunidad educativa y de estos con el contexto comunitario e interinstitucional</p>	<p>* Presentación del proyecto en taller participativo. -Caracterización y análisis de la problemática de convivencia escolar -Firma de Acta de Compromiso. *Inscripción en el programa de formación.</p>	<p>20 talleres dirigidos a miembros de la comunidad educativa. 20 caracterizaciones realizadas con participación de la comunidad educativa 20 actas compromisorias firmadas con instituciones educativas</p>	<p>Video Beam Hojas de asistencia Hojas de inscripción Formato de actas compromisorias. Papelógrafo Marcadores.</p>	<p>4 horas cada taller.</p>
Desarrollo de la formación	<p>Formar 100 personas (directivos docentes, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, equipos psicosociales y equipo de calidad de 20 Instituciones Educativas, en competencias para la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos a través del módulo elaborado, con estrategias metodológicas teórico prácticas, que promuevan el desarrollo de dichas competencias en los sujetos de formación.</p>	<p>*Preparación institucional para la formación -Determinación y preparación de infraestructura -Adquisición de materiales directos de formación profesional, -Contratación de personal docente. . *Inducción al personal docente y participantes *Matricula de los 100 participantes. *Desarrollo del módulo. * Desarrollo y practica de contenidos. *Actividades de Desarrollo Social y convivencia. * Certificación de la formación.</p>	<p>*Salones y dotación determinada.. *Contratación de docentes. *Diseño Curricular elaborado con los contenidos pertinentes. *Taller de inducción realizado al personal contratado. *100 personas matriculadas. *Proceso de formación desarrollado en 20 grupos con 30 participantes cada uno. * Desarrollo de talleres y actividades de formación. Talleres de Liderazgo y convivencia. *Estudiantes certificados.</p>	<p>*Materiales directos de formación. *Material didáctico. *Materiales audiovisuales. *Fichas de matrículas. *Diplomas ó Certificaciones.</p>	

<p>Mobilización Social</p>	<p>Fomentar procesos que conduzcan a la movilización de las comunidades educativas para hacer propuestas, concertaciones y unificación de ideas compartidas, que incidan en el mejoramiento o construcción de políticas públicas que mejoren la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos.</p>	<p>-Jornadas de información y sensibilización inter institucional.</p> <p>-Mesas de trabajo de concertación inter institucional.</p> <p>-Planificación y ejecución de actividades de movilización social</p>	<p>10 jornadas de concertación inter solucionar.</p> <p>10 foros sobre convivencia escolar y la participación interinstitucional.</p>	<p>. Video Beam Hojas de asistencia Hojas de inscripción Formato de actas compromisorias. Papelógrafo Marcadores</p> <p>-Trasporte y apoyo logístico</p>	
<p>Gestión Interinstitucional</p>	<p>. 4. Promover la gestión y realización de concertaciones y alianzas estratégicas con instituciones aliadas que permitan aunar esfuerzos y objetivos, en pro del mejoramiento de convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos en las 20 instituciones educativas del país del proyecto piloto</p>	<p>.</p>			
<p>Monitoreo y Evaluación</p>	<p>. 5. Asesorar en la implementación de mecanismos e instrumentos de evaluación y monitoreo que permitan sistematizar, socializar y proyectar los resultados obtenidos en los procesos de formación para fortalecimiento e institucionalización de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos a un mayor número de población de la comunidad educativa y del contexto social donde estas interactúan.</p>	<p>Realizar el proceso de seguimiento y evaluación de acuerdo a las metas o indicadores planteados en el proyecto.</p>	<p>* Estructurar comité de seguimiento y evaluación.</p> <p>*Diseñar los instrumentos de seguimiento y evaluación.</p> <p>*Aplicar periódicamente los instrumentos y las asesorías requeridas de acuerdo a los resultados del seguimiento y evaluación.</p> <p>* Redición de informes respectivos.</p>	<p>*Comité de seguimiento y evaluación estructurado y con funciones.</p> <p>*Instrumentos de seguimiento y evaluación diseñados y elaborados. *</p> <p>2 aplicaciones del instrumento de seguimiento y evaluación.</p> <p>*3 Informes elaborados y entregados.</p>	<p>* Formatos de seguimiento y evaluación.</p>

7 METODOLOGÍA

La propuesta en general se fundamenta en el pensamiento complejo, el constructivismo social, las competencias ciudadanas, el desarrollo a escala humana y el ejercicio de los Derechos Humanos, enfocados a la reeducación emocional, cognitiva, comunicativa y práctica, para el fortalecimiento de la convivencia escolar en contextos de posconflicto, en directivos docentes, docentes, estudiantes, y comunidad educativa en general que posibilite un cambio a partir de tres fuentes potenciadoras de cambio como son:

El desarrollo a Escala Humana que plantea la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales con satisfactores sinérgicos; la autonomía, autogestión y democracia para prospectar el desarrollo, con articulaciones orgánicas: hombre-naturaleza-tecnología; lo individual con lo social, lo local con lo global, la sociedad civil con el Estado y la planeación con la auto dependencia.

Desde el punto de vista pedagógico la metodología se fundamenta en: La vivencia física y real, el desafío de construcción y creación, la interacción dialógica, la elevación de los niveles de conciencia organizativa, social y humana, todos estos fundamentos se desarrollan de manera integradora en una dinámica del aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser, de manera comunitaria y trascendente con procesos de recuperación crítica, sistematización y devolución sistemática.

Para el desarrollo de las estrategias formativas se proponen las siguientes reglas:

1. Elaboración o consolidación de Proyecto de convivencia escolar.
2. Asistencia responsable y participativa durante el proceso de formación.
3. Practicar la escucha atenta y activa.
4. Igualdad de condiciones en todos los participantes.
5. Uso permanente del dialogo.
6. Libertad, autonomía y autogestión del grupo.
7. Elaborar una memoria del proceso.
8. Desarrollar mesas de concertación.
9. Elaborar planes de convivencia escolar.
10. Proponer y ejecutar mecanismo de acompañamiento, evaluación y ajustes.

Para el desarrollo de la formación se contempla el apoyo virtual; también se utilizará la deliberación pública y la cartografía social.

En la formación se combinarán las siguientes actividades de aprendizaje para lograr los objetivos, complementando los planteados en el módulo:

- 1) Lectura y discusión de textos relacionados con los temas propuestos, a partir de presentaciones hechas por los profesores;
- 2) Talleres para los procesos deliberativos y desarrollar habilidades necesarias para convocar y moderar foros, procesar la información por medio de la cartografía social y comunicarla efectivamente;
- 3) foros deliberativos desarrollados en las instituciones educativas y en las comunidades para adquirir habilidades y generar actitudes que permitan asegurar el aprendizaje de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos; complementar esta práctica con la elaboración de mapas sociales que permitan sistematizar el conocimiento sobre la realidad de las instituciones y su entorno.

Se establecerán dentro de los participantes, equipos de dinamizadores y facilitadores, que participarán con sus conocimientos y experiencias, en los procesos de formación, investigación y multiplicación de la formación. Estos equipos operarán desde el inicio de la caracterización.

8 EQUIPO TÉCNICO DIRECTIVO

Estamos hablando de un sistema de gestión integral del proyecto, con dos equipos técnicos, uno directivo y otro operativo, en esta ocasión hablaremos del equipo técnico directivo, su conformación y sus funciones.

Ambos equipos, tendrán como referencia para sus actividades los componentes del proyecto como son: ASESORIA Y ACOMPAÑAMIENTO, FORMACIÓN, MOVILIZACIÓN SOCIAL, GESTIÓN INTERINSTITUCIONAL Y MONITOREO Y EVALUACIÓN.

El equipo técnico directivo, estará conformado por los profesionales responsables del proyecto y que pueden tomar decisiones alrededor de este, su función principal es coordinar e integrar los diferentes componentes generando interacciones dialógicas, que integre los diferentes saberes y experiencias de tal manera que se complementen en una unidad a través de una actitud cooperativa y de proyección integral de acciones, con una estructura plana. Movilizará permanentemente energías y conocimientos, canalizándolos de la manera más eficiente a través de acuerdos y trabajando como un equipo.

El equipo técnico directivo, está integrado con personas con capacidades complementarias, comprometidas con el propósito del proyecto, quienes están conscientes de su responsabilidad mutua compartida, son actores en los procesos de planeación seguimiento y evaluación a nivel General del proyecto convirtiéndose en soportes académico, técnicos y gerencial.

INTEGRANTES:

Secretaria de Educación.

Coordinador General del proyecto.

Coordinador General del convenio para la ejecución del proyecto.

Representante del Ministerio de Educación Nacional, MEN.

FUNCIONES:

- Organizar un plan de trabajo de acuerdo con los objetivos, los componentes y actividades el proyecto.
- Mirar que se cumplan las directrices y orientaciones generales el proyecto.
- Articular e integrar acciones con los diferentes componentes el proyecto promoviendo intercambios y retroalimentaciones que le den unidad técnica.
- Elaborar propuestas para mejorar la marcha del proyecto en sus diferentes componentes.
- Proponer soluciones pedagógicas cuando se presente la necesidad.
- Proponer estrategias y acciones para integrar y articular los diferentes actores públicos y privados que tienen que ver con el proyecto.
- Proponer alianzas, mecanismos de intercambio y cooperación para promover los diferentes componentes del proyecto.
- Promover recomendar canales de comunicación, mediante una estrategia de comunicación que superen las barreras y genere una adecuada retroalimentación.
- Promover permanentemente el aprendizaje colaborativo a partir de propuestas de trabajo grupales.
- Fomentar la interdependencia positiva para el aprendizaje colaborativo que responda a los propios aprendizajes y al equipo.

Para el proceso operativo de la propuesta se cuenta con un equipo de docentes investigadores y profesionales en las áreas de: Trabajo Social, Psicología, Comunicación Social, Economía, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Diseño gráfico, camarógrafos, y estudiantes de Trabajo Social entre otros. Parte de este equipo será el responsable de la parte virtual de la formación, otra parte desempeña las funciones de seguimiento en situ, de registro y monitoreo del proceso en cada uno de los componentes.

Personal a vincular para la ejecución del Proyecto:

Los Docentes-investigadores, profesionales y técnicos que se vinculan en el proyecto por son:

1 Coordinador general del Proyecto.

5 Docentes responsables de cada uno de los componentes del Proyecto (Asesoría y acompañamiento, Formación, Movilización Social, Gestión Intersectorial y Seguimiento-Monitoreo).

5 Profesionales de trabajo de campo del área de las Ciencias Sociales. Uno por cada uno de los componentes del proyecto.

1 Asistente Administrativo y financiero, Digitadores para el proceso de sistematización de la experiencia.

BIBLIOGRAFIA

ARMANDO INFANTE MARQUÉS, **El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones**, artículo, Hallazgos/ISSN: 1794-3841/Año 11, N°21/Bogotá. DC/universidad Santo Tomás/pp. 223-245.

Bernard Campbell, **Ecología humana**, biblioteca científica salvad 1986.

Isaac Asimov, **Fotosíntesis**, ediciones orbis S.A, 1985.

JE Lovelock, **GAIA una nueva visión de la vida sobre la tierra**, ediciones orbis S.A. Biblioteca de divulgación científica 198.

JOHN PAUL LEDERACH, **La imaginación moral. El ARTE Y EL ALMA DE CONSTRUIR DE LA PAZ**, Grupo editorial Norma SA, 2008. Auspiciaron: PNUD Colombia, Cáritas Internacionales, Cathólic Relies Services. CRS y Justa Paz.

Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. **El Desarrollo a Escala Humana. Una Opción para el Futuro**. Fundación Cepaur, Chile.

Melo, Orlando. **Educación Ciudadana: Nueva Encarnación para un Viejo Ideal**.

Mejía Cano, Manuel. **Conceptos de Estado, Sociedad y Nación**. Medellín, 2005.

Mockus Sivikas, Antanas. **Convivencia: Reglas y Acuerdos**, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Competencias Ciudadanas. Bogotá, 2005.

Morales Marín, Rafael, Martínez Zúñiga, Jesús y otros, **Laboratorio Organizacional**, editora universidad federal de Rondonia Edufro, 2006, Brasil.

CAPÍTULO 11

PLANEACIÓN PROSPECTIVA, UNA NECESIDAD DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Data de submissão: 28/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Dra. Rocío Rodríguez Rico

Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa
Profesor investigador
Secretaria académica
Texcoco, Estado de México. México
<https://orcid.org/0000-0001-9568-6153>
CV

Dr. Yasunari Cristobal Muñoz

Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa
Secretario académico
Rectoría
Texcoco, Estado de México. México
CV

Dr. Germán Ortiz Martínez

Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa
Jefe de la División de Gestión e Innovación
Secretaria Académica
Texcoco, Estado de México, México
<https://orcid.org/0000-0001-9784-4450>
CV

Mtra. Karen Rocío Herrera Rodríguez

Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa
Analista, Secretaria Académica
Texcoco, Estado de México. México
CV

RESUMEN: El presente artículo, debate la necesidad de construir un nuevo paradigma educativo, que sienta bases para el desarrollo de un autodidactismo dirigido a subsanar las carencias formativas gestadas en el sistema educativo nacional, considerando los cambios que se deben dar para desarrollar una cosmovisión que se encuentre encaminada a recuperar saberes tradicionales y actividades regionales, mismas que en parte forman la base de los aprendizajes, cuidando desde diferentes ángulos desarrollar una planeación prospectiva de los aprendizajes, a través de objetivos específicos, que acerquen al sujeto pedagógico a la independencia, motivación, dirección y autogestión de su proceso de aprendizaje que sume a generar cambios necesarios para afrontar la crisis actual. Se analiza la formación del sujeto dentro de la sociedad del conocimiento, resaltando las habilidades autodidactas que este debe desarrollar a la par de plantearse objetivos con una visión prospectiva, misma que incluya la fortaleza de la comunidad y la comunicación con los seres vivos que le rodean, tanto humanos, como no humanos, se concluye con la propuesta de una visión que integra elementos de aprendizaje tanto áulicos como extra-áulicos, que recuperen la cosmovisión totalitaria.

PALABRAS CLAVE: Autodidactismo. Planeación prospectiva. Sociedad del conocimiento.

PROSPECTIVE PLANNING, A NEED OF THE PEDAGOGICAL SUBJECT IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

ABSTRACT: This article discusses the need to build a new educational paradigm, which lays the foundations for the development of self-education aimed at correcting the training deficiencies generated in the national educational system, considering the changes that must be made to develop a worldview that is aimed at recovering traditional knowledge and regional activities, which in part form the basis of learning, taking care from different angles to develop a prospective planning of learning, through specific objectives, which bring the pedagogical subject closer to independence, motivation, direction and self-management of their learning process that adds to generating the necessary changes to face the current crisis. The formation of the subject within the knowledge society is analyzed, highlighting the self-taught skills that he must develop along with setting goals with a prospective vision, which includes the strength of the community and communication with the living beings that surround him. both human and non-human, concludes with the proposal of a vision that integrates both classroom and extra-class learning elements, which recover the totalitarian worldview.

KEYWORDS: Self-taught. Prospective planning. Knowledge society.

1 INTRODUCCIÓN

“Es estéril y peligroso creer que uno domina el mundo entero gracias a Internet cuando no se tiene la cultura suficiente que permite filtrar la información buena de la mala”. (Bauman, 2014)

La sociedad como constructo, se va modificando, pasa por diversas etapas, existen momentos socio históricos que generan cambios mundiales y se convierten en parte determinante en nuestra evolución como especie, la revolución cibernética, permea en todas las actividades de nuestra sociedad, gestando cambios que impactan de manera directa en la transmisión cultural, en las relaciones familiares en la adquisición del conocimiento e invariablemente en la relación con la naturaleza, a partir del año 2000, se intenta reducir la brecha digital que existe entre los países y al interior de ellos, sin embargo al paso del tiempo, dicha brecha se hace más profunda.

En la actualidad, la sociedad avanza de manera vertiginosa, desmedida, consumista y depredadora, la información nos bombardea desde todos los ámbitos y a través de diferentes medios. Dicha información no incluye de manera explícita normas morales y éticas, nos insta solo a acumular información, conocimientos, herramientas, recursos, entre otros más, y a través de ellos dominar a los otros, tratando de esta manera de saciar nuestro ser incompleto.

En esta sociedad del siglo XXI, la educación se vuelve cada vez más independiente, los recintos educativos dejan de tener el control del conocimiento y

también del aprendizaje, los estudiantes cada día se vuelven más autodidactas y buscan así adquirir los conocimientos que le son de mayor interés, pero sin objetivos claros y en su mayoría, alejados del cuidado del medio ambiente, de los saberes tradicionales y de los conocimientos desarrollados por nuestras culturas ancestrales, por considerarlos arcaicos, o anacrónicos.

2 OBJETIVO Y METODOLOGÍA

En este artículo se analiza, la emergencia de desarrollar un nuevo paradigma, que se fundamente en una autonomía educativa, partiendo de las necesidades que enfrenta el sistema educativo para dar respuesta a las demandas de la sociedad, mismas que al cambiar de los años se han visto modificadas, rebasando de manera preocupante el quehacer pedagógico en el sistema educativo. A través de la fenomenología, Se discute el fenómeno en cuestión para buscar un cambio en el sistema educativo actual, mismo que corresponde a otra temporalidad.

3 DESARROLLO Y DISCUSIÓN

3.1 REVOLUCIÓN DIGITAL

En 1947, se inventa el transistor, lo que da pie al desarrollo de equipos digitales diversos, en los años 60 ´s, los militares, gobiernos y organizaciones diversas comienzan a consumir y desarrollar productos cibernéticos. Para 1969, se envía el primer mensaje a través de la Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET), sistema que da origen a internet. En 1970, se introducen las primeras computadoras personales, computadoras de tiempo compartido consolas de video juego, juegos coin-op. Y a partir de ahí y a pasos inimaginables la tecnología comenzó a invadir los diferentes espacios económicos, culturales, sociales e incluso personales.

En principio de los 2000, los teléfonos móviles se convirtieron en un objeto omnipresente, dando origen a una mayor facilidad en la interconectividad entre dispositivos y redes móviles, la internet y las redes sociales se han convertido en un estándar en la comunicación digital, para el 2012, más de 2 millones de personas usaban internet. En 2015, se estimaba que en el mundo 3.174 millones de habitantes, el 43,4% de la población. En el 2018, 4.021 millones, el 53% de la población mundial usaba internet.

Para la población mexicana el acceso a internet se convierte en algo cotidiano que los acompaña en la mayoría de sus actividades, de manera directa o indirectamente. Según el informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), En 2017, el

63.9% de la población total, tenía acceso de manera habitual. En las zonas urbanas el 73.1% de personas lo usaban, mientras que en las zonas rurales su uso era de 40.6%.

En 2007, Jeremy Rifkin, avalado por el parlamento europeo, la nombra "Revolución Científico-técnica" (RCT), debido a las nuevas formas de comunicación, mismas que se convierten en medio de organización y gestión, donde también se desarrollan nuevas fuentes de energía.

Al masificarse la difusión de las tecnologías digitales, surgen productos y aplicaciones para todos los sectores, según datos de la CEPAL (2016, p.25), "entre el 2005 y 2013, los servicios móviles en los sectores de educación, banca, salud y agricultura se expandieron significativamente".

De manera particular en lo que respecta al ámbito educativo, se han desarrollado plataformas, aplicaciones y programas diversos que buscan mejorar la educación, tanto formal como informal, implementando cursos a distancia como material educativo multimedia.

Sin embargo, esta transformación, da pauta a nuevas formas de dominación, cuyos parámetros de referencia son la capacidad de movilidad, la velocidad, la impredecibilidad y el nomadismo. La UNESCO (2005), argumenta la existencia de una brecha digital, misma que aumenta la brecha cognitiva, lo anterior se da, debido a la desigualdad presentada por la sociedad, en la cual entran en juego, recursos económicos, discapacidades, obstáculos educativos, culturales y lingüísticos que hacen de Internet un objeto extraño e inaccesible para las poblaciones que han quedado confinadas en los márgenes de la mundialización, lo que convierte a gran parte de la sociedad en analfabetas digitales.

En esta sociedad, la información se convierte en un bien, recurso susceptible de negociación. A través de este, el uso, la generación y transmisión de información se vuelven un producto de economías avanzadas, donde el acceso a ella permite elevar el nivel educativo de los pueblos, fomentando el bienestar social y desarrollando el capital humano.

Existe un desarrollo importante de las TIC (Tecnologías de la Informática y Comunicación), y con estas cambia la manera de procesar, distribuir, almacenar y manejar la información; por lo cual, los participantes de esta sociedad deben adquirir habilidades específicas.

En este sentido, el contexto educativo, se encuentra altamente influenciado por factores provenientes de contextos extra áulicos e informales, transmitiendo saberes y valores, muchas veces con un mayor impacto que la escuela, por lo tanto, la escuela deja de ser el único espacio de transmisión de saberes y valores. Es por ello, que la educación

enfrenta procesos de individualización y reconstitución de las identidades que sufren los estudiantes en el entorno sociocultural.

3.2 EL SUJETO PEDAGÓGICO

Estos cambios le exigen el desarrollo de una gran cantidad de habilidades a los actores de los contextos educativos. En primera instancia, el individuo, sea cual fuere su postura, deberá reconocerse como un sujeto libre, dueño de su destino y responsable de sus acciones, capaz de construir lazos a partir de la negociación de intereses, que comprenda de donde viene, que aprenda a funcionar en la sociedad, que es distinto a vivir en función de ella. Esta responsabilidad, estará ligada también a sus procesos y contenidos de aprendizaje, ya que en gran medida ahora se puede acceder a cualquier aprendizaje de manera autodidacta o con un mínimo de dirección (Bauman, 2003).

El contexto educativo, maneja relaciones diversas y dinámicas entre sujetos que se construyen mutuamente en las aulas y fuera de ellas. Zemelman (2010) Plantea al “sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por esto su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente” (p.3), lo que nos lleva a plantear al discente desde otra perspectiva, con esa subjetividad que lo aleje de ser reducido a un instrumento.

En los contextos áulicos de deberá privilegiar la construcción de sujetos capaces de interactuar con las realidades sociales y culturales, tanto del país como del contexto histórico. Para acceder a lo anterior tenemos que entender las subjetividades colectivas, entendiendo a los sujetos y a la vez los movimientos sociales desde la interactividad y la construcción y deconstrucción de ambos.

Espinoza (2005, p.134) señala la necesidad de fomentar “en la formación de sujetos los conocimientos y procedimientos que los hagan más creativos e innovadores”.

Las propuestas formativas deberán migrar para ofrecer mejores condiciones formativas, a través de estrategias y procesos dinámicos que fomenten la construcción de habilidades en los sujetos. El proceso educativo, no solo debe centrarse en la construcción del conocimiento, también se construye al sujeto. Por lo tanto, deberán existir nuevas relaciones áulicas, tomando en cuenta los vínculos que de ellas se desprenden.

En estos lugares no solo se hace una promoción e intercambio de conocimientos; también se fortalecen relaciones socio afectivas, se transmiten valores, ideología y experiencias diversas, en el pensamiento de Ana María Ornelas:

Se parte de la premisa de que educación es formación humana y es por ello que lo que verdaderamente nos educa no son tanto las personas, con sus intenciones o acciones conscientes, sino más bien los entornos donde ellas se relacionan, es decir, los ambientes intersubjetivos que tienen que ver con expresiones intrasubjetivas, cargados de bagajes psicológicos, emotivos, afectivos, racionales con sus historias privadas y particulares, penetradas por la experiencia propia y ajena. (Ornelas, 2011, p. 15)

La educación es mucho más que un conjunto de prácticas institucionales y sistematizadas, se trata también de un proceso intersubjetivo, gracias a las diversas relaciones surgidas en el contexto, con cargas intrasubjetivas que tienen influencia transgeneracional, ya que cada docente y discente, trae al aula de clases elementos propios, pero también de aquellos quienes los han acompañado en su formación.

El reto actual, es entender al sujeto pedagógico como un constructor actuante y protagonista de los acontecimientos que le rodean y de su propia existencia. Director, buscador y generador de su conocimiento, para lo cual también es necesario que desarrolle ejercicios prospectivos que le ayuden a dar dirección a dicha búsqueda.

3.3 PLANEACIÓN PROSPECTIVA

Retomando a Milkos (2007, p. 29) “La prospectiva no busca “adivinar” el futuro, sino que pretende construirlo. Lo construye a partir de la realidad, siempre en función de la selección de aquellos futuros que hemos” diseñado y calificado como posibles y deseables”.

Tiene una visión holística, trata de tomar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, a través de relaciones dinámicas basadas en estructuras evolutivas, actuando para el futuro siempre de manera activa y creativa. Se considera al hombre como un ser actuante, el futuro se sitúa en ámbitos de libertad y voluntad.

De manera imperante y urgente, como parte de la formación de los discentes, deberemos fomentar lo que establece Torres, (2015, p. 232) “desarrollar nuevas relaciones socioambientales y nuevas formas de pensamiento que permitan liberar al hombre del pensamiento único, así como de las distintas formas de opresión” que le permitan salir del antropocentrismo, desarrollado primordialmente por la sociedad de consumo de la cual somos partícipes y que explícitamente cita Ana María Ornelas:

Existe una compulsión a repetir estados de vida originarios, que impulsa al ser humano a dar por hecho que todo lo que tiene a su alcance es una extensión de sí mismo y, por tanto, actúa como si le perteneciese; sin meditación alguna, dispone de ello, es decir, lo posee. (Ornelas, 2011, p. 23)

De aquí surge la urgencia de, “desarrollar una educación para la compatibilidad; la cual enlaza la persona con distintas dimensiones del ambiente: naturaleza, humanidad, sociedad y cultura”, (Torres, 2015, p. 232). Lo que ayudara poco a poco a desterrar la idea

de poder y sometimiento con la que se ha tratado a nuestro entorno, tanto social como a nuestro ecosistema y los recursos naturales.

No se puede seguir educando en la ignorancia, pues la decadencia social y planetaria crece de manera exponencial, por lo que es sumamente importante impulsar un proceso de deconstrucción, desarrollando las bases para nuevas ecotecnologías y de la misma manera, nuevas formas de organización social, que se sustenten no en la ruptura, sino en la coincidencia y cooperación entre sociedad y naturaleza; desterrando el cientificismo al servicio de diversos intereses extra científicos y el fomento constante de habilidades que sean aplicables en diferentes escenarios, primordialmente los educativos, (Torres, 2016)

Al desarrollar sujetos con habilidades perspectivas, será accesible que gesten de manera intrínseca procesos metacognitivos que los lleven a evaluar los futuros probables, teniendo en cuenta las posibles consecuencias que de estas decisiones se desprenden, alcanzando sus metas, pero sin dejar de entender que forman parte de una sociedad y de un contexto.

4 CONCLUSIÓN

En este escenario, bañado de complejidad, incertidumbre, consumismo, dominación y clasismo, se visualiza al discente en la posibilidad de convertirse en un sujeto activo, dinámico y con la capacidad de regular sus actos dentro de su contexto y a la par de transformar sus condiciones de vida. Con la capacidad de transformarse a través de procesos de interacción recíproca que desarrolle una capacidad metacognitiva cada vez mayor, misma que permita controlar, organizar y manipular la realidad circundante.

En esta sociedad es necesario que la escuela encamine a los individuos a lograr tolerancia, flexibilidad, adaptación al cambio, al trabajo en equipo y que sean capaces de promover el diálogo y la comunicación efectiva, antes que aprender contenidos e información, es por ello que los métodos educativos basados en el control, la repetición y en generar solo cambios de conducta y no así de cogniciones, quedan rebasados y obsoletos.

Esta sociedad cambiante, que evoluciona y por lo tanto es inestable, obliga a todos los que vivimos dentro de ella a entender que nuestro papel como profesionistas e invariablemente el de formadores de profesionistas debe transformarse, la formación primordial el día de hoy estará encaminada al cambio, sobre todo en lo referente a los pensamientos de consumo y posesión, ya que nuestras competencias, se verán rebasadas constantemente, lo que no obligara a adquirir nuevas competencias.

Si desarrollamos habilidades prospectivas en los discentes, se podrá gestar de manera real un cambio de paradigma, dejaremos de pensar en ser reactivos y

desarrollaremos cada vez en mayor escala actividades y conductas propositivas, necesarias para acceder a un seguimiento metacognitivo de nuestros procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

El reto es grande y pareciera no tener fin, ya que constantemente el desarrollo tecnológico abarca más espacios en nuestra vida, es por ello la importancia de generar cambios de pensamiento, que nos acerquen a una libertad real, en la cual no se dañe a los otros. Partiendo de la premisa de estar preparados para asumir nuevos retos y cambios en el ámbito pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z., (2014) " Sobre la educación en un mundo Líquido: Conversaciones con Ricardo Maceo" Buenos Aires Argentina, Ed. PAIDOS.

CEPAL, (2016) La nueva revolución digital, de la internet del consumo a la internet de la producción. Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Briceño, G., (2012) "Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural" en *Sinéctica* [En línea] N°. 38 enero-junio 2012, pp. 1-19. Tlaquepaque, México Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100004&lng=es&tlng=es. [Accesado el 27 de agosto de 2018]

Casas, M., (2010). "México: sociedad de la información o sociedad del conocimiento" en *Revista Virtualis*, [en línea] Vol. I, 22-40. Tecnológico de Monterrey, México, disponible en <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/viewFile/19/8> [Accesado el 30 de agosto de 2018]

Crovi, D., (2002). "Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza" en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, XLV* [En línea] N° 18.13-33, México, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf> [Accesado el 12 de agosto de 2018]

Miklos, T. & Tello, M. (2007) Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro, México Ed. Limusa, SA DE C.V. Grupo noriega editores.

Torres, G., (2015). "La pedagogía ambiental: hacia un nuevo paradigma educativo" en *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, [en línea] N°3 Tomo7, pp.227-240. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644945008> [Accesado el 2 de marzo de 2019]

Torres, G. (2016) "Reflexiones alrededor de la epistemología ambiental" en *Temas varios* [En línea] pp.39-51 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n58/n58a04.pdf> [Accesado el 28 de febrero del 2019]

OCDE. (2010). "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países OCDE". [En línea]. Disponible en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidadades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf [Accesado el 28 de octubre del 2018]

Ornelas, A., (2011) *Eros, Tánatos y Mammón. Hipótesis antropopedagógica de la naturaleza humana*. México, Plaza y Valdez Editores, Universidad Pedagógica Nacional. México.

UNESCO (2005). "Hacia las sociedades del conocimiento". *Ediciones UNESCO*. [En línea], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s> [Accesado el 22 de noviembre del 2018]

Zemelman, H (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible», Polis [En línea], 27. Recuperado de: <http://polis.revues.org/943> DOI: 10.4000/polis.943.

CAPÍTULO 12

“EL OÍDO SE RECREARÁ CON LAS SUAVÍSIMAS MÚSICAS DE AQUELLAS CAPILLAS ANGÉLICAS”: NÚÑEZ DE MIRANDA, SOR JUANA Y EL PENSAMIENTO MUSICAL

Data de submissão: 12/11/2022

Data de aceite: 25/11/2022

Luis Díaz-Santana Garza

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-0435-2121>

Sonia Medrano Ruiz

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-5092-8646>

RESUMEN: A pesar de que durante décadas algunos investigadores lo han tratado de desacreditar, el jesuita Antonio Núñez de Miranda fue una de las personalidades más influyentes en el México del siglo XVII, y en sus escritos dedicó algunos juicios sobre la importancia y la función de la música en el rito y en la vida celestial. En este capítulo ofrecemos un panorama del paisaje sonoro que se desarrolló durante la vida del religioso, y analizamos algunas de sus ideas en torno al arte de Euterpe, así como las coincidencias y diferencias que tuvo con la religiosa y escritora Sor Juana Inés de la Cruz en cuanto al tema.

PALABRAS CLAVE: Sor Juana Inés de la Cruz. Historia de la música. Estudios Novohispanos. Estudios culturales. Arte mexicano. Virreinato.

“THE EAR WILL BE DELIGHTED WITH THE SOFT MUSIC OF THOSE ANGELIC CHAPELS”: NÚÑEZ DE MIRANDA, SOR JUANA AND MUSICAL THOUGHT

ABSTRACT: Despite the fact that he has wanted to be discredited, the Jesuit Antonio Núñez de Miranda was one of the most influential personalities in 17th century Mexico, and in his writings, he dedicated some opinions on the importance and function of music in the ecclesiastical rite and in eternal life. In this chapter we offer an overview of the sound landscape that developed during the religious' life, and we analyze some of his ideas regarding the art of Euterpe, as well as the coincidences and differences he had with Sor Juana Inés de la Cruz in terms of the same topic.

KEYWORDS: Sor Juana Inés de la Cruz. Music history. Mexican studies. Cultural studies. Mexican art. Viceroyalty.

1 INTRODUCCIÓN

En su voluminoso estudio publicado en 1982, *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, el poeta y ensayista mexicano Octavio Paz juzgó con extrema dureza la vida y la obra del jesuita Antonio Núñez de Miranda, confesor de Sor Juana. De entrada, mencionaba que “aunque fue profesor de filosofía y teología, Núñez de Miranda no fue

un verdadero intelectual: ni amaba las ideas ni mostró pasión por el conocimiento”. Paz le reprochó que “era un conformista y no podía sino escandalizarse ante las actitudes de Sor Juana, sus poemas, su curiosidad intelectual y su beligerante feminismo”. Mostrando sus fobias, Paz (1985) llega al extremo de comparar a Núñez de Miranda con los “militantes revolucionarios del siglo XX, que buscan ganar adeptos sin pensar mucho en los medios para conseguirlo [...] los militantes revolucionarios y los de la fe, desdeñan en el fondo la libertad y el albedrío de la persona”. Influenciados por Paz, otros autores como Francisco de la Maza (1985) consolidaron el mito, calificando a Núñez de Miranda como un “misógino hasta la exageración y enemigo de la literatura”.

Pero en realidad, ¿quién fue Antonio Núñez de Miranda, a quien Paz acusó de pedirle a sor Juana “que renunciase a las letras”? Sin duda, y en oposición con las opiniones del Nobel de literatura, este religioso fue una de las figuras más prestigiadas en el México del siglo XVII. En principio, y a pesar de sus críticas y diferencias personales, su autodenominada “hija espiritual”, Sor Juana, reconocía que “no ignorando yo la veneración y crédito grande que Vuestra Reverencia, (con mucha razón) tiene con todos, y que le oyen como a un oráculo divino, y aprecian sus palabras como dictadas del Espíritu Santo” (mencionado en Tapia Méndez, 1995). De acuerdo con el primer biógrafo de Núñez de Miranda, el jesuita Juan de Oviedo, “entre los ilustres, y apostólicos varones, con que ha resplandecido desde su primera fundación esta mexicana provincia, se puede con mucha razón contar entre los más principales el venerable padre Antonio Núñez de Miranda”. Nacido en “un Real de minas por nombre el Fresnillo de que fueron descubridores, y primeros pobladores sus padres [...] el año de 1618 a 4 de noviembre”, se formó en el colegio de los jesuitas en Zacatecas (Oviedo, 1702). Posteriormente, cultivó facultades mayores en el Colegio de San Pedro y San Pablo de la ciudad de México, y “desde aquel tiempo se aplicó con empeño al estudio de ambos derechos, en que llegó a la eminencia, y magisterio”. Al término de sus cursos, fue maestro de “letras humanas” en el colegio jesuita de Tepotzotlán (Oviedo, 1702), siendo a la postre admirado como uno “de los primeros hombres de su siglo, tan universalmente docto en toda especie de facultades, y ciencias” (Lazcano, 1760). Era tal su ingenio, reputación, y autoridad que, en las reuniones del Santo Tribunal de la Inquisición, donde fungió como calificador por más de treinta años, “no era menester sino que hablase el padre Antonio para que todos a una boca persuadidos, a que ni había más que decir, ni cosa alguna que adelantar, se conformasen con su dicho, y parecer” (Oviedo, 1702). Pero si Núñez de Miranda fue conocido en su tiempo con el mote de *helluo librorum* (devorador de libros) (Trabulse, 1994), desde hace más de un siglo se le ha desacreditado, y apenas se comienza a reconocer su legado

cultural. A manera de ejemplo, el historiador de la ciencia, Elías Trabulse, admitió que Núñez de Miranda “requiere de una biografía detallada y penetrante”, pues lo valora como autor prolífico, de “inteligencia superior”, cuya “prosa es con frecuencia excelente [...], conocedor de las ciencias sagradas y aun de las profanas” (Trabulse, 1994). Pero antes de continuar, haremos un paréntesis para observar el panorama de las músicas en la Nueva España en la época de nuestro personaje.

2 LAS MÚSICAS EN TIEMPOS DE NÚÑEZ DE MIRANDA

En la Nueva Galicia, tierra natal de Núñez de Miranda, constatamos el uso de instrumentos de viento en el rito eclesiástico gracias al proceso inquisitorial contra el sacristán y dos músicos de la Iglesia Mayor de Zacatecas (Román Gutiérrez, 1993). Fueron acusados los indios tarascos Pedro Elías y Francisco Ramírez, quienes hurtaron libros prohibidos que habían sido confiscados en 1561. Incurrieron en delito por entregar uno de esos ejemplares al librero Gil de Mesa para rescatar una trompeta, que habían dejado empeñada a cambio de dos cuartillas de vino blanco (Fernández del Castillo, 1914). El suceso demuestra los intercambios de ideas y objetos entre las diversas castas en un territorio alejado del centro de poder, así como la participación de trompeteros indígenas en la solemnidad litúrgica, y finalmente la variedad de instrumentos, cuyo inventario quedó asentado en el libro de gobierno de la Parroquia Mayor de Zacatecas entre 1561-1798 (Del Río Hernández, 1994). No había procesión callejera en la que no estuvieran presentes los músicos, que frecuentemente eran los mismos que tocaban dentro de las iglesias. Un testimonio se encuentra en el libro primero de la cofradía del Santo Entierro de Cristo, fechado en 1598, donde se establecieron las ordenanzas para celebrar la procesión del viernes santo: “Y este carro han de tirar dos hombres indios vestidos con sus túnicas negras, y han de ser trompeteros. Las vayan tocando de cuando en cuando triste y dolorosamente” (APZ, 1598). A lo largo del período virreinal, los coloquios en honor de San Hipólito y la fiesta de Corpus fueron celebraciones de gran importancia, y allí la música era imprescindible. Los sonidos armónicos dominaban el espacio público y privado de la Nueva España, se tocaba y se cantaba en templos, palacios, conventos, casonas particulares y en las calles:

En la capital de la Nueva España se conocía muy bien el uso y la función social de la música, se trataba de un lenguaje claramente codificado... la mejor música de la ciudad se hacía en la catedral. También en el teatro había buena música... La Catedral podía incluir chanzonetas y villancicos si se trataba de la fiesta de San Pedro o de la Natividad. Si era época de Corpus, al espacio de la matriz entraban las comedias y las danzas... *para cada momento había una sonoridad y un ritual* que formaban parte del imaginario cultural del sistema imperial español (Turrent, 2013).

Observamos un diálogo entre los estamentos y grupos étnicos, promoviendo el repertorio religioso que se mezclaba con el profano, y evidenciando los vasos comunicantes que propone la teoría de la “circularidad cultural” basada en la existencia de una relación fluida y permanente entre la cultura de las clases privilegiadas y la de las capas bajas de la sociedad (Cantera Montenegro, 2012). En cuanto a los instrumentos musicales preferidos por la Iglesia durante el siglo XVII, su empleo se extendía a todo lo largo de la Nueva España, incluido al actual sudoeste de Estados Unidos. Dichos aparatos productores de sonido comprendían, además del ya mencionado órgano, a las chirimías y bajones, los cuales frecuentemente tocaban al unísono con las voces humanas. Si repasamos la iconografía virreinal encontramos abundancia y diversidad de instrumentos musicales, tanto en fachadas de iglesias, como en retablos y pinturas (Véase Moreno, 1971-1972). A pesar de que Núñez de Miranda sólo cita en su obra a la lira –o los “instrumentos músicos” en general–, prácticamente todas las órdenes religiosas, incluidos los jesuitas, promovieron los instrumentos musicales europeos, mismos que se convirtieron en una herramienta para la conversión de las etnias locales. Sabemos que los indígenas construían excelentes instrumentos musicales, y además existía un comercio de finos artefactos sonoros que se importaban desde Europa (véase Bertrand y Brugarolas, 2020). En el ámbito civil del norte novohispano, lo anterior suponía un gusto por violines, guitarras y arpas, además de otros instrumentos de cuerda y percusión, que principalmente se usaban para acompañar coplas. Incluso la mayoría de los presidios del lejano norte tenían músicos asignados, al menos cornetas y tambores (Koegel, 2009).

Desde la antigüedad, diversos pensadores y artistas le adjudicaban cualidades sagradas a los instrumentos musicales. San Agustín de Hipona, uno de los padres de la Iglesia, identificaba la naturaleza humana y divina de Cristo resucitado con el salterio y la cítara (Robledo Estaire, 2007); mientras que en el México de Núñez de Miranda y sor Juana, un pintor anónimo representó a Cristo niño tocando una cruz como si fuese una guitarra de cinco cuerdas (Véase la portada de Moreno, 1971-1972). En el imaginario colectivo religioso, los instrumentos musicales como el arpa y el laúd se tocan en el cielo para “alegría y júbilo” de los bienaventurados (Huizinga, 1985).

3 LA MÚSICA EN LA OBRA DE SOR JUANA Y NÚÑEZ DE MIRANDA

La investigadora Laura Del Río Masits (2005) refiere testimonios del siglo XVII, que revelan el orden que debería prevalecer en el interior de los conventos. La música era parte importante para acompañar el ritual de profesión de las religiosas en tiempos de Núñez de Miranda, tal como lo resume Asunción Lavrín (1995): “La profesante se ponía

el velo negro que simbolizaba su desposorio con Cristo, recibiendo en señal su anillo y una corona mientras el coro entonaba antifonas. Terminaba el canto cuando el sacerdote la entregaba a la abadesa”. En dicho ritual, figuraba el antiguo himno *Veni Creator*, el cual, siguiendo a Núñez de Miranda, invoca al espíritu santo “como dándole gracias, y pidiéndole su favor, y asistencia”. Al final, la “Novia [...] renuncia a todos los fueros de la tierra [...] y se obliga a vivir a los celestiales [...] como cortesana virgen de sus Angélicos coros” (Núñez de Miranda, 1710). Uno de los más celosos en mantener estas formas rituales fue precisamente Núñez de Miranda, quien esclareció, a través de su adaptación de los *Ejercicios espirituales* de San Ignacio de Loyola, lo que debía ser el oficio divino para las enclaustradas:

Porque debe acordarse, que rezar el Oficio Divino, es hablar con Dios en nombre de la Iglesia Católica sobre el logro de tu Redención, y salvación de las almas: no como una persona particular en negocio privativo sino como una embajadora de toda la Iglesia en el negocio universalísimo y gravísimo de la Redención del mundo (Núñez de Miranda, 1695).

El voluminoso tratado de Núñez de Miranda describe la grandeza de la vida eterna, así como el gozo que espera a los santos por sus buenas obras, y gracias a que “estas se hicieron con el cuerpo y alma mancomunados en el ejercicio de las virtudes a las cuales ayudó también el cuerpo: será también doble y doblada la remuneración de la gloria repartida entre los dos”. Posteriormente, explica que los teólogos distinguen dos glorias en la bienaventuranza: la gloria del alma y la corporal, siendo la segunda llamada de los sentidos, “porque se goza y logra con estos”. Así, en la vida eterna todos nuestros sentidos se deleitarán, y como el caso que nos atañe es el arte de Euterpe, Núñez de Miranda (1695) pregonaba que en el cielo “el oído se recreará con las suavísimas músicas de aquellas capillas angélicas y celestes coros de el rey de la gloria: distribuida en los empíreos salones y beatíficos huertos”. Para lograr entender la “beatífica suavidad del cielo” a la que hace alusión, el jesuita manifiesta que se contaba de un santo monje, que escuchó a un “pajarico” cantar con dulcísima armonía, y permaneció tres horas embelesado con su melodía. Pero cuando el religioso regresó a su monasterio, se dio cuenta que habían transcurrido trescientos años, por lo que nuestro autor se pregunta, si el canto de aquel pajarico divirtió al monje tanto tiempo, “¿Qué arrobos causará en los bienaventurados aquella multitud, variedad y acordada consonancia de sus divinas capillas?” Y su respuesta es que “¡no hay pensamiento que alcance este gozo!” En sus *Ejercicios espirituales* solamente encontramos referencias a la música en su oración para el nono día, pero no discute sobre armonías mundanas, sino exclusivamente de la música que escucharemos en el paraíso. Cuando el autor especificaba los votos que exigen de

los divinos desposorios, destacó la clausura, mediante el que se entregan “todos los entretenimientos sensibles de los cinco sentidos y espectáculos del mundo” (Núñez de Miranda, 1695), y puntualizó que “este voto obliga pena de pecado mortal, y excomunión”, con lo cual concluimos que en esta vida las religiosas deberían abandonar la música y las artes, y la “vista de entretenidos espectáculos”, si deseaban llegar al cielo. Núñez de Miranda (1710) subrayó que “profesar es morir al mundo, y al amor propio, y a todas las cosas creadas”.

No obstante, en otro libro el autor parece moderar su postura. Se trata de la *Cartilla de la doctrina religiosa...* (Núñez de Miranda, 1680), creada para resolver las dudas de las niñas que deseaban entrar al claustro. El texto fue muy bien recibido, como lo demuestran las cuatro ediciones del mismo, en 1680, 1696, 1708, y 1766, aunque sólo aparece el nombre del autor en las reimpresiones del siglo XVIII, en las anteriores se identificaba como “uno de la compañía de Jesús”, tal era la modestia del jesuita. A manera de diálogo entre dos niñas y su confesor, se exponen las dudas en cuanto al comportamiento de las mujeres consagradas, como vemos en estas preguntas relacionadas con los usos de la música profana y el teatro en el interior de los conventos:

Pregunta: Padre, ¿y en oír músicas, ver comedias y bailes deshonestos, hay quebrantos del voto? Respuesta: Deleitándose, señora, en sus obscenidades o deseándolas como dije que *raro contingit*, si señora, pero si es por recreación y cesando el escándalo, es muy probable que no...

Padre, ¿y en quitarse el hábito de las Monjas para hacer alguna comedia u otro festejo así, en una cuelga de una abadesa o en unas carnestolendas, hay materia de pecado? Señora del mismo modo respondo, que si es dentro del convento *recreationes causa*, no hay culpa, pero si es delante de los seglares, hay culpa mortal (Schmidhuber, s/f).¹

Percibimos que la regla tenía flexibilidad “por recreación”, y siempre y cuando no traspasaran los ámbitos del convento y estuviesen ausentes los seglares. Inclusive, Núñez de Miranda recomendaba expresamente a las religiosas “que aprendáis perfectamente música, y si el señor os diere voz, cantéis, y que toquéis todos los géneros de instrumentos que pudieréis, para alabar a Dios en el coro, y servir al convento en su ejercicio” (Núñez de Miranda, 1712). De manera similar, en el mundo terrenal, Núñez de Miranda procuró el fervor de sus congregantes por medio de las fiestas patronales – en donde el arte y ciencia de los sonidos era un elemento fundamental – y si bien no permitió “exceso alguno en los gastos”, sí solicitaba veinte pesos al organizador en turno “para el costo de la música”. Esto se puede notar en la “fiesta de las tres horas”, que tenía lugar el viernes santo: a las dos comenzaba la música, “con tanta variedad de sonoros instrumentos, tanta

¹ Citamos a un tercero porque en la edición de la *Cartilla de la doctrina religiosa...* de 1708, en la biblioteca de la UDLA, no aparecen estas preguntas. Schmidhuber asegura, en comunicación personal, que localizó su ejemplar en la Hispanic Society de Nueva York.

suavidad en las voces, tanta ternura, y afectos en los tonos, y motetes que se cantan [...], que parece un remedo del cielo [...] A las tres se canta con grande solemnidad, pausa, y ternura el miserere” (Oviedo, 1702). Lo anterior demuestra que nuestro religioso no era ajeno a los deleites mundanos, al menos no al placer de la música, siempre y cuando se cantara a Dios. Como señalamos, Núñez de Miranda es recordado principalmente por haber sido el confesor de sor Juana Inés de la Cruz (véase Bravo Arriaga, 2001), y de acuerdo con la *Cartilla de la doctrina religiosa...*, sería motivo de condena la representación pública de tres de las comedias de la monja durante su vida. Pero la Iglesia otorgó a la jerónima privilegios, al contar con el favor de la corte, y ser considerada en su época como una de las mentes más brillantes. Ella tenía una gran afición por el arte de los sonidos armónicos, y de acuerdo con el padre Diego Calleja, desde que llegó al convento de San Jerónimo, le pareció “que las ciencias, que había estudiado, no podían ser de provecho a su religiosa familia, donde se profesa con esmero tan edificativo el arte de la música, para agradecer a sus carísimas hermanas el hospedaje cariñoso, que todas la hicieron, estudió el arte muy de propósito” (Cruz, 1700). Incluso se sabe que escribió un tratado “nuevo, y más fácil” (Cruz, 1700), titulado *El Caracol* (hoy perdido) (Long, 2009), y disfrutaba especialmente del canto de los maitines:

Tomé grande amor al coro, y no había huertas, ni contentos que se comparasen a la recreación que tenía en seguir comunidad sin falta alguna. Los maitines se decían en un oratorio a las doce de la noche, y entonces era el descanso, y alivio de todas mis penas, y de todas mis culpas, porque así que entraba en el me parecía hallarme en el cielo, y entre los coros de los Ángeles, y mientras más largos eran los maitines más me alegraba (Sigüenza y Góngora, 1995).

Si Núñez de Miranda escribía sobre la gloria eterna de la música celestial, Sor Juana apreciaba más los sonidos armónicos y melódicos de este mundo, especialmente “por divertir mis tristezas”, como lo especificó en el romance 21, dedicado “a la excelentísima señora condesa de Paredes, excusándose de enviar un libro de música”:

De la música un cuaderno
pedís, y es cosa precisa
que me haga a mí disonancia
que me pidáis armonías.
...y empecé a hacer un tratado
para ver si reducía
a mayor facilidad
las reglas que andan escritas.
...le intitulé *Caracol*,
porque esa revuelta hacía.
Pero éste está tan informe,
que no sólo es cosa indigna
de vuestras manos, mas juzgo
que aún le desechan las mías.
Por esto no os le remito... (Cruz, 2012).

No se ha encontrado hasta el momento *El caracol*, su búsqueda es el “santo grial” de la musicología mexicana contemporánea. Sin embargo, aunque se llegase a localizar, seguramente no sería muy diferente de otros métodos musicales del siglo XVII: una recopilación de la teoría de su tiempo, pues como la misma Sor Juana admitió, fue escrito “para ver si reducía a mayor facilidad las reglas que andan escritas”. No nos detendremos a comentar su vida y obra, pues han sido estudiadas a fondo, pero debemos aclarar que el tema de la música es el que menos ha sido estudiado, a pesar de que con frecuencia está presente en muchos otros de sus poemas. Sus biógrafos subrayan que ella poseía una colección de instrumentos musicales; que fue maestra de solfeo; e incluso es probable que compusiera obras. Esta carencia de pesquisas en torno a la relación de Sor Juana y la música se debe a variados obstáculos, los cuales resumió el musicólogo español Javier Marín López (2017):

1) La imposibilidad de resumir o definir en pocas palabras la amplitud de significados que algunos de estos términos [musicales] han tenido a lo largo de la historia; 2) la complicación que supone explicar conceptos musicales para un lector no especializado; y 3) el manejo específico y expresivo que Sor Juana hace de estos conceptos, que no solo es musical, sino también poético y metafísico, lo que dificulta el establecimiento de sentidos unívocos.

En todo caso, Octavio Paz (1985) destacó atinadamente el triple interés de Sor Juana en la música: “práctico, teórico y filosófico”, y debemos resaltar que la mencionada carencia de investigaciones ha sido corregida, en cierta medida, por la aparición de un par de libros recientes (véase Ortiz, 2015, y Finley, 2019). Para finalizar este apartado, queremos destacar que la música tenía gran poder para atraer feligreses a los templos, y en el exterior sólo bastaba un instrumento para iniciar la fiesta en cualquier esquina de pueblos o ciudades. Si bien es cierto que la música sirvió para la conversión de los naturales y como estrategia para el intercambio de ideas entre los diversos estratos sociales, en el período novohispano el arte de Euterpe desempeñó los más heterogéneos usos sociales, que cruzaban los límites entre lo sacro y lo profano. El historiador de la cultura, Johan Huizinga (1985), nos recuerda que, hasta bien entrado el siglo XVI, “las melodías profanas podían ser empleadas indiscriminadamente para uso sagrado, y lo sagrado para lo profano [...] había un constante intercambio entre términos religiosos y profanos”.

4 CONCLUSIONES

En este capítulo hemos tratado de aproximarnos a dos de las personalidades más complejas del siglo XVII novohispano, que han estado ligadas, respectivamente, a la

historia de bronce y a la historia negra: la primera respetada, brillante y lúcida, que luchó contra los prejuicios de su época, la monja-poeta, cuya vida y obra ha sido ampliamente estudiada a nivel mundial; la segunda, percibida como oscura y cruel, la del severo jesuita, que se ha creído que “redujo al silencio” a Sor Juana. Como hemos visto, Octavio Paz fue uno de los impulsores de este mito, al presentarnos figuras canónicas, pues no conoció de primera mano los escritos de Núñez de Miranda, y además porque trató de restituir a la jerónima “con el exceso que supone toda mirada al pasado desde un presente” (Sarabia, 2002). No siempre con resultados convincentes, Paz trató de llenar con especulaciones las lagunas históricas que se le presentaron. Referimos que uno de los más afanosos guardianes de las ceremonias conventuales fue Núñez de Miranda, quien se preocupaba por la salvación de su “hija espiritual”, y si solicitaba a Sor Juana que abandonara las diversiones terrenales fue debido a que la monja quebrantaba sus votos como “esposa de Cristo”, convirtiéndose en hereje (Tapia Méndez, 1995). Por ello, para tratar de alcanzar su “perfección”, Núñez de Miranda afirmaba que era necesario “mortificarla, para que no se mortifique mucho, yéndola a la mano de sus penitencias, por que no pierda la salud... por que Juana Ynes no corre en la virtud, sino vuela” (Cruz, 1700). Empero, debemos recordar que Núñez de Miranda fue un personaje de su tiempo, y por lo tanto pesaba sobre él una enorme influencia de la religión y el dogma de la salvación. Estamos al tanto de que la celda de Sor Juana en el convento de San Jerónimo alojaba unos cinco mil libros, aparatos científicos e instrumentos musicales, y contaba con una cocina propia, donde su esclava preparaba dulces y chocolates, “que luego compartía con sus distinguidos amigos en el locutorio” (Fernández, 2014). Pero la religiosa no tomó el voto de clausura para escribir versos, charlar, y tomar chocolate: por medio de la profesión, ella debía renunciar “a todos los fueros de la tierra”, y morir al mundo, “y al amor propio, y a todas las cosas creadas” (Núñez de Miranda, 1710). Así, advertimos que no acataba los juramentos de humildad, pobreza, castidad y obediencia, que Núñez de Miranda predicaba en sus escritos y con su vida: “la modestia en el traje, pobreza en el uso, templanza en la comida, retiro de todo trato, dependencia, y conversación humana, penitencia competente, guarda de sentidos; especialmente ojos, oídos y lengua” (Núñez de Miranda, 1680). A pesar del “rigor” que se le atribuye desde la óptica moderna, el jesuita toleró por años las lecturas y tertulias de Sor Juana, y la leyenda negra, que se fue consolidando a lo largo del siglo XX, aseguraba que las autoridades eclesiásticas pusieron fin a esta situación, sancionando a la monja y a su confesor. Con todo, no debemos caer en el error, desde la visión de algunas lecturas de género, de considerar a Sor Juana como una “transgresora”, toda vez que, en sociedades con una cultura religiosa tan profunda como lo fue la del México del siglo

XVII, las esferas del pensamiento religioso y profano se confundían en la vida cotidiana: “los excesos y abusos resultantes de una extrema familiaridad con las cosas santas, así como la insolente mezcla del placer con la religión, son características de los períodos de fe inquebrantable” (Huizinga, 1985). Tampoco podemos culpar a Octavio Paz, ni a los escritores que arraigaron el lucrativo mito victimizante de la censura hacia Sor Juana por parte de los “intolerantes eclesiásticos de la época” (Schons, 1991. Este artículo fue publicado originalmente en 1926, por lo que Paz no fue el iniciador de la leyenda negra), pues no conocieron directamente los libros de Núñez de Miranda, ni los manuscritos que han salido a la luz recientemente, como las cartas que Jesús Peña Espinosa halló en la Biblioteca Palafoxiana de Puebla, donde consta la “amorosa solicitud con que don Manuel [Fernández de Santa Cruz, obispo de Puebla] buscó el perfeccionamiento espiritual de la madre Juana” (Soriano Vallès, 2014). Tampoco es posible tachar de “misógino hasta la exageración” a Núñez de Miranda: su pluma sólo corrobora su desapego al mundo material, y la benevolencia y entrega a las monjas, a las que dedicó la mayor parte de sus obras: “O queridas prendas mías... creedme vosotras, queridas hijas mías, como a padre, únicamente deseoso de nutrirnos, en el más substancial alimento de las más verdaderas virtudes” (Núñez de Miranda, 1712). De lo que sí podemos responsabilizar a Paz es el afán por imponer la mirada del presente sobre los hechos del pasado, hablando, por ejemplo, del “beligerante feminismo” de sor Juana, quién vivió siglos antes de que existiera cualquier movimiento feminista. Las almas de Núñez de Miranda y Sor Juana se unieron por la relación del confesor con su “hija espiritual”, aunque ambas personalidades tuvieron desavenencias, las cuales se manifestaron en la música: si el jesuita intentaba evadir los placeres terrenales que nos llegan por medio del oído, la monja consentía gustosa las tentaciones de Euterpe, cantando en el coro, disfrutando su colección de instrumentos musicales, teorizando sobre la ciencia de los sonidos, y componiendo versos para que fuesen musicalizados. A pesar de sus diferencias, ¿Acaso la música pudo ser mediadora de sus relaciones y conflictos interpersonales? Basado en los escritos relativos a la música de ambos personajes, y tomando en cuenta la cercanía entre música profana y religiosa, nos inclinamos a creer que sí, pues en esencia compartían muchas ideas, sentimientos y símbolos propios de su cultura, y no es difícil imaginarlos conversando por horas sobre el tema. Pero no sólo la música fue motivo de afinidad, si Núñez de Miranda era respetado por su encumbrada posición como calificador del Santo oficio, en todo caso fue *primus inter pares*, puesto que él y sor Juana gozaron del amparo de los poderes civiles y eclesiásticos, ocupando el lugar más alto de la elite cultural, científica y religiosa de la sociedad de su tiempo. Y si sus destinos se unieron en vida, también fueron cercanos en la muerte: Antonio Núñez de Miranda falleció por las

complicaciones de una operación de cataratas el 17 de febrero de 1695, mientras que Sor Juana Inés de la Cruz expiró a consecuencia de una epidemia, justo dos meses después, el 17 de abril (Paz, 1985). La existencia de Antonio Núñez de Miranda abarcó casi todo el siglo XVII, centuria que frecuentemente es menospreciada por algunos historiadores, y que sin embargo se considera por Elías Trabulse como el período de formación de la ciencia moderna en México. Gracias a Trabulse, sabemos que nuestro jesuita sintió el deber de informar al tribunal del santo oficio que poseía libros prohibidos (Trabulse, 1994), siendo claro que no fue “enemigo de la literatura”, sino que estaba interesado en las ideas científicas y culturales de su modernidad. El siglo XVII fue además un tiempo de afirmación de la identidad novohispana a través de las artes, por lo que tenemos una deuda por conocer más a fondo el paisaje sonoro, público y privado, de dicha centuria. A pesar de las prohibiciones del tribunal del Santo oficio, la música, y su “poder para dar forma al rito, ritual y espectáculo”, cobró significado en manos de las comunidades del campo y las ciudades –la misma Sor Juana escribió versos “populares”–, surgiendo cada vez con mayor visibilidad, para convertirse en un medio generador de acción social, identidad y resistencia en aquella heterogénea sociedad novohispana.

ARCHIVOS

Archivo Parroquial de Zacatecas (APZ). (1598). Área Disciplinar, Fondo Cofradías, Sto. Entierro de Jesucristo, libros y actas, C., 142, L. 3/9, exp.1, fj.203.

BIBLIOGRAFÍA

Bertrand, L. y Brugarolas, O. (2020). Música para el Nuevo Mundo: la circulación de cuerdas e instrumentos musicales entre Barcelona y Veracruz (1778-1821), en J. Marín-López (Ed.), *De Nueva España a México. El universo musical mexicano entre centenarios (1517-1917)* (pp. 461-480). Universidad Internacional de Andalucía.

Bravo Arriaga, D. (2001). *El discurso de la espiritualidad dirigida, Antonio Núñez de Miranda, confesor de Sor Juana*. UNAM.

Cantera Montenegro, E. (2012). *Tendencias historiográficas actuales, historia medieval, moderna y contemporánea*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Cruz, Sor J. I. de la. (1700). *Fama y obras póstumas del fénix de México, décima musa, poetisa americana, Sor Juana Inés de la Cruz...* edición de Juan Ignacio de Castorena y Ursúa. Manuel Ruiz de Murga.

-----(2012). *Obras completas, I. Lírica personal*. FCE.

Del Río Hernández, L. (1994). *Una aproximación a la música y la religiosidad en el Zacatecas Colonial* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas].

Del Río Masits, L. E. (2005). *La Religiosa como arquetipo ideal convento de Jesús María siglo XVII* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana].

- Fernández, M. (2014). De puertas adentro: la casa habitación. En A. Rubial García (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México, vol. II, La ciudad barroca* (pp. 47-80). FCE.
- Fernández del Castillo, F. (1914). *Libros y libreros en el siglo XVI*. Archivo General de la Nación.
- Finley, S. (2019). *Hearing Voices: Auralty and New Spanish Sound Culture in Sor Juana Inés de la Cruz*. University of Nebraska Press.
- Huizinga, J. (1985). *The Waning of the Middle Ages*. Penguin Books.
- Koegel, J. (2009). Musical Instruments in Mission, Presidio, and Pueblo. *Diagonal, Journal for the Center of Iberian and Latin American Music*, 1-19.
- Lavrín, A. (1995). Vida conventual: rasgos históricos. En S. Poot-Herrera (Coord.), *Sor Juana y su mundo. Una mirada actual* (pp. 33-91). Universidad del Claustro de Sor Juana/Gobierno del Estado de Puebla/FCE).
- Lazcano, F. X. (1760). *Vida exemplar y virtudes heroicas, del venerable padre Juan Antonio de Oviedo de la Compañía de Jesus*. Imprenta del Real, y más antiguo Colegio de S. Ildefonso.
- Long, P. H. (2009). *Sor Juana/Música, How the décima musa composed, practiced, and imagined music*. Peter Lang Publishing.
- Maza, F. de la. (1985). *La ciudad de México en el siglo XVII*. FCE.
- Marín López, J. (2017). Acotaciones musicológicas a cuatro textos de Sor Juana Inés de la Cruz. En Lucero Enríquez (Ed.), *De música y cultura en la Nueva España y el México Independiente: testimonios de innovación y pervivencia* (Vol. II, pp. 55-83). UNAM.
- Moreno, S. (1971-1972). La imagen de la música en México. *Artes de México*, 148, año XVIII.
- Núñez de Miranda, A. (1680). *Cartilla de la doctrina religiosa, dispuesta por uno de la compañía de jesus: para dos niñas, hijas espirituales suyas, que se crían para Monjas, y desean serlo con toda perfeccion, Sâcala à luz, en obsequio de las llamadas à Religion, y para alivio de las Maestras, que las instruyen, el Licdo. Francisco de Salzedo, primer Capellan de las Señoras Religiosas de Santa Theresa, en su Convento de San Joseph de esta Corte, y Prefecto de la Purissima, Dedicada à las Mismas dos Niñas para cuyo provecho, y direccion principalmente dispusò. Viuda de Bernardo Calderón.*
- (1695). *Ejercicios Espirituales de San Ignacio, acomodados a el Estado, y Profession religiosa, de las señoras virgenes esposas de Christo, Instruido con un diario breve, pero suficiente, de todos los ejercicios cotidianos para que empiezen a exercitar, dispuesto por el P. Prefecto de la Congregacion de la Purissima fundada con autoridad apostolica en el colegio maximo de San Pedro, y San Pablo de la Compañía de Jesus de esta Corte, Dedicados à las misma señoras religiosas virgenes, esposas de Christo. Herederos de la Viuda de Bernardo Calderón.*
- (1710). *Platica doctrinal, que hizo el padre Antonio Nuñes, de la Compañía de Jesús: Rector del Colegio Maximo de S. Pedro, y S. Pablo; Qualificador del Santo Officio de la Inquificion, de efta Nueva Epaña, y Prefecto de la Purissima. En la prof[e]jion de una señora religio[sa] del Convento de S. Lorenço. Viuda de Bernardo Calderón.*
- (1712). *Distribución de las obras ordinarias, y extraordinarias del día, para hacerlas perfectamente, conforme al estado de las señoras religiosas. Instruidas con doce máximas substanciales, para la vida regular, y espiritual, que deben seguir. Viuda de Miguel de Rivera Calderón.*

Ortiz, M. A. (2015). *La musa y la melopea: la música en el mundo conventual, la vida y el pensamiento de Sor Juana Inés de la Cruz*. Universidad del Claustro de sor Juana.

Oviedo, J. de. (1702). *Vida exemplar, heroicas virtudes, y apostolicos ministerios de el V. P. Antonio Nuñez de Miranda de la Compañia de Jesus*. Herederos de la viuda de Francisco Rodriguez Lupercio.

Paz, O. (1985). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. Editorial Seix Barrial.

Robledo Estaire, L. (2007). El cuerpo y la cruz como instrumentos musicales: iconografía y literatura a la sombra de san Agustín. *Studia Aurea. Revista de Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro*, 1, 1-27.

Román Gutiérrez, J. F. (1993). *Sociedad y evangelización en Nueva Galicia durante el siglo XVI*. El Colegio de Jalisco.

Sarabia, R. (2002). Sor Juana o Las Trampas de la Restitución. *Revista canadiense de estudios hispánicos*, 27 (1), 119-138.

Schmidhuber de la Mora, G. s/f. *Sexteto Biográfico*. Proasuaje.

Schons, D. (1991). Some obscure points in the life of Sor Juana Inés de la Cruz. En Stephanie Merrim (Ed.), *Feminist perspectives on Sor Juana Ines de la Cruz* (pp. 38-59). Wayne State University Press.

Sigüenza y Góngora, C. de. (1995). *Parayso Occidental, plantado, y cultivado por la liberal benefica mano de los muy catholicos, y poderosos Reyes de España Nuestros Señores en su magnifico Real Convento de Jesus Maria, facsimile de la primera edición 1648*. UNAM/Conдумex.

Soriano Vallès, A. (2014). *Sor Filotea y sor Juana. Cartas del obispo de Puebla a sor Juana Inés de la Cruz*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Tapia Méndez, A. (1995). Autodefensa espiritual de Sor Juana Inés de la Cruz, Décima Musa Mexicana. *La Colmena*, 5, 4-13.

Trabulse, E. (1994). *Los orígenes de la ciencia moderna en México (1630-1680)*. FCE.

Turrent, L. (2013). *Rito, música y poder en la Catedral Metropolitana México, 1790-1810*. FCE.

LITERACIA VISUAL EM PORTUGAL: PERCURSO PARA UMA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA ECO-NECESSÁRIA E A CRIAÇÃO VISUAL DE TODOS-EM-CIDADANIA

Data de submissão: 31/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Elisabete da Silva Oliveira

Centro de Investigação e Estudos de
Belas Artes (CIEBA)

Faculdade de Belas Artes da
Universidade de Lisboa (FBAUL)

Lisboa, Portugal

FCT - J029021H94JL

ORCID - 0000-0002-4142-7794

RESUMO: Abordamos a Visualidade, incluindo a imaginação/criação e a apreciação/discurso crítico do visual, como componente de uma Educação Estética Visual (EEV) integral/holística, numa complexidade triangular: dimensões - material, social, ontológica -, com as respectivas funções - tecnológica, comunicativa, de organização-de-vida. A capacitação nesta EEV será necessária nas opções/intervenções, ao longo da vida quotidiana de todos. Reportando investigação-acção doutoral e de EXPLORATÓRIO contínuo, analisamos o percurso da Literacia Visual em Portugal, incidindo na Adolescência, quando finda a escolaridade estética visual comum a todos (final do 9º ano de escolaridade),

¹ Este Artigo é extraído de Comunicação de Elisabete Oliveira ao VI Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia-APA em Coimbra, 04/06/2016 – *Futuros Disputados* - Painel T066 - *Políticas de Visualidade, Práticas Visuais e Construção de Espaços de Imaginação*.

afirmando-se o critério crítico de base para ao-longo-da-vida: até aí, garantir-se-á a todos esta formação. Focamos o evoluir da imitação/transferência para a capacitação de apreciar/criar visualmente, em auto-eco-compatibilização na polis/cidadania. A intervenção do Professor auto-eco-compatibilizador tem sido crucial para o contributo escolar ao património cultural-em-progresso, raiz da afirmação cultural e mentalização nacional/internacional, em arquitectura-arte/design e interdisciplinarmente, contributo que urge ser local-internacionalmente reconhecido.

PALAVRAS-CHAVE: Auto-eco-compatibilização. Cidadania. Educação estética visual para todos. Exploratório de educação artística. Imaginário criativo. Património cultural artístico.

VISUAL LITERACY IN PORTUGAL:
DEVELOPMENT TOWARDS AN
ECO-NECESSARY AESTHETIC
CONSCIOUSNESS AND THE VISUAL
CREATION BY ALL-IN-CITIZENSHIP

ABSTRACT: We approach Visuality, including imagination/creation and appreciation/criticism about Visual forms, as a component of an integral/holistic Visual Aesthetic Education (VAE), within a triangular complexity: dimensions - material, social, ontological ones -, with their respective functions - technological, communicative, life-organizing ones. Capability in this VAE will be necessary in everybody's long-life quotidian options/interventions.

Reporting our Ph D action-research and along a continuous EXPLORATORY, we analyse Visual Literacy development in Portugal, focusing Adolescence, when visual aesthetic schooling shared by all in unified way, comes to its end (schooling 9th year final), long-life critical criteria being reached: up to this stage, everybody must be granted this education. We tackle change from imitation/transference into visual appreciation/creation empowerment, in self-eco-compatibilization within polis/citizenship. The self-eco-compatibilizing teacher's intervention has been crucial for the school contribution to cultural in-progress heritage, a cultural status root and national/international awareness in architecture-art/design and inter-disciplines - this contribution being in urgent need of local-international recognition.

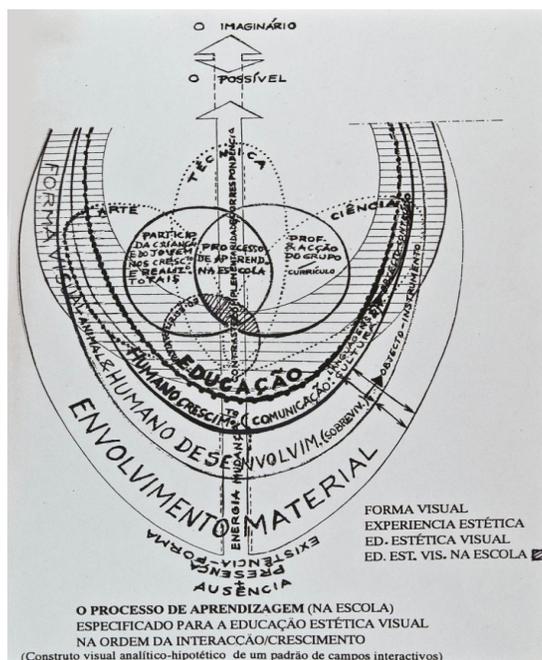
KEYWORDS: Artistic cultural heritage. Artistic education exploratory. Citizenship. Creative imaginary. Self-eco-compatibilization. Visual aesthetic education for all.

1 INTRODUÇÃO

Abordamos a Visualidade, incluindo a imaginação/criação e a apreciação/discurso crítico do visual, como componente de uma Educação Estética Visual (EEV) integral/holística. A capacitação nesta EEV será necessária nas opções/intervenções, ao longo da vida quotidiana de todos, respondendo à emergência; cabe à escola garantir-lha até ser atingido o nível do juízo crítico autónomo; e este crescimento só pode ser pertinente e relevante se for interactivo com a qualificação do viver eco-humano².

Partimos do nosso Construto seguinte - Oliveira, E. (1986; 2005; 2011):

Figura 1. Construto do Processo de Aprendizagem em EEV, interactivo com o contexto/crescimento. EO, 1982; 2005; 2010).



² Visualidade, EEV e qualidade da vida eco-humana: como conceitos-ação.

Este construto pode basear a reflexão sobre a energia transformadora pelo visual (concreto-mental), por interações-contrastes-correspondências, no sentido do possível e a tender para o imaginável: este, e não o imaginário, deveria estar no topo do esquema.

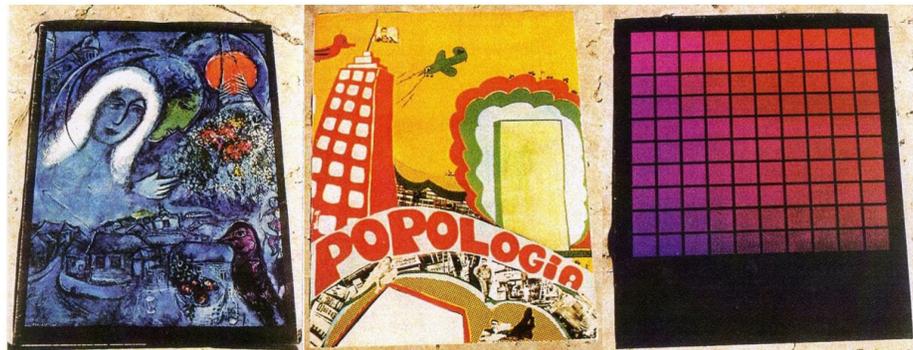
Enunciamos, no contexto das triangulações por Eisner, E. (1972), Barbosa, A. (2015) e outros, o nosso conceito operacional de Estética - ver ou criar, numa complexidade triangular: dimensões - material, social, ontológica -, com as respectivas funções - tecnológica, comunicativa, de organização-de-vida. E chegámos, em auto-eco-compatibilização com formandos, a uma grade combinatória de avaliação modalidades de obras nesse âmbito, com parâmetros abrangentes de: conhecer-fazer-ser=viver. Nesta perspectiva dimensionamos o impacto da visualidade. Estão em reflexão contínua, conceitos-acção como *Literacia Visual* ou *Visualidade em Artes: Para Artistas* como Júlio Pomar, o círculo: onde tudo pode entrar... Para Teóricos-Estetas, passando por Pribram, K. (1991) ou Damásio, A. (2001), sobre o fenómeno *sentidos-emoção-razão*.

E destacamos a relevância das reflexões/investigações seguintes, como referenciais: Erhenzweigh, A. (1967): Existe uma *oceanidade*, uma ordem interior... / Sousa, R.: *Não se inventa o real, mas o que faz visível* / Berger, J.: Num contexto como o presente, de tecnologias disruptivas, *a interpretação realiza-se pelo imaginário referencial de cada um, a significação dependendo de quem vê.* / Vidal, C. (2009): *quatro fundamentos a ponderar: visível-visual-invisível-invisual; e as interações visível-invisível e visual-invisual.* E mais directamente sobre a problemática da cibernética, o *trans-humano* e o *pós-humano civilizacional*: Pimenta, E. (1999) - Teleantropos; Moura, L. (2009; 2011) - Manifesto de Istambul e Robotário – robots: artista-poeta-actor.

2 INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

2.1 O VISUAL QUE O ADOLESCENTE CONHECE, FAZ E SE INCORPORA - CRIAÇÃO NÃO CONDICIONADA, DESIGN E APRECIACÃO VISUAL

Figura 2. Cartazes propostos ao Questionamento pelos alunos: A) Chagall, '95-'95, *Les Amants de la Tour Eiffel*; B) Manuel Castilho, '67 - SNBA - Semana Pop; e C) Safil - International Compant of Graphic Arts, Mostruário de cor. Fotos EO.



Em Investigação-acção (Oliveira, E. (2005; 2010), numa amostra de duas centenas de respondentes, com a compreensividade de abrangerem, em Portugal, os contrastes de norte-litoral vs. sul interior, e grande cidade vs. cintura industrial, pelo critério de metade ser indicada pelo professor local, contendo bons, médios e fracos alunos/as e a outra metade ser por acaso: - para a *Expressão não condicionada*, pedimos um desenho livre; ou o desenho de um lugar com duas pessoas e três coisas. Para o *Design*, pedimos a resolução de um problema: valorização de uma montra de 1m³, de fruta, se só se dispusesse da fruta e de 1 folha A4 de cartolina branca, linha, tesoura, fita gomada e um lápis (1/2 azul, 1/2 vermelho). E para a *Apreciação* de imagens apresentáveis como artísticas, propusemos os 3 cartazes na figura 2). Se para a *Apreciação* adaptámos a escala de Parsons, M. (1987), para estes casos precisámos de criar uma análise de conteúdo das imagens obtidas - no que foi útil o conhecimento anterior de Berger, R. (1968).

Fizemos a análise de conteúdo para as respostas dos alunos sobre cada uma das imagens, A, B e C, mas destacamos a síntese dominante para A+B+C. Especialmente relevantes, serão os níveis nas VARs das percepções do dinamismo espacial e da qualidade formal; e do Tipo de representação e de Significação, dominantes. Podemos paralelizar o desenvolvimento estético na abordagem da significação, c/ a escala de 5 níveis de Parsons (P): (1) Denotação (P1 e P2: favoritismo; realismo). (2) Sensuo-imaginação ou conceito-imaginação (P3 e P4: expressividade; estilo/forma). (3) Síntese/Autonomia (P5: Autonomia). E, no final, julgamos ter atingido a VAR da *Fase de desenvolvimento global*, do nível *inactivo* ao 7º nível, *simbólico/orientação autónoma*: também culmina na autonomia, mas o enfoque transcende a *Apreciação*, sendo global. Os níveis de Autonomia só se encontram geralmente pelo final do 9º Ano e, portanto, só se terá base de Educação Visual para a Vida, construindo-a até aí. Comprovámos que a energia-significado captada de cada obra depende da expectativa do apreciador: no mostruário de cor - C), foi por muitos interpretada uma mensagem emocional mais intensa do que em A) ou B). Pela amostra de Projectos em 2.3) e apreciações em EEV, não se tratará de *transmitir* reportórios (Parsons, M. 1999), mecanismos, condicionamentos ou práticas *modeladas* mas de promover o desenvolvimento por cada pessoa-em-sociedade, na escola, de um *referencial* cultural visual, para o fluir de um processo de consciencialização autónomo, crítico do contexto, conducente à imaginação da solução de problemas e decisor da intervenção, fazendo acontecer o necessário/presentido/visionado, em diálogo-sinergia contextual. A investigação nos jovens (amostra nacional), dos processos de criação-não-condicionada, design e apreciação visual, aponta-nos - não a que o nível alto num, implique elevação no nível doutro -, sim, à sua inter-complementaridade: todos são necessários e insubstituíveis, na formação visuo-estética de base.

2.2 PERCURSO AMPLIFICADOR DO VER - CONHECER, FAZER, SER (= VIVER), DO DESENHO À EEV

Na nossa Tese de Doutoramento, incluímos um Exploratório-piloto da criação visual escolar em Portugal - Oliveira, E. (2005; 2010), cujo desenvolvimento actualmente coordenamos - Projecto *ExplorEAUL*, Exploratório de Educação Artística da Universidade de Lisboa, no CIEBA-FBAUL. Objectivo: Registo e qualificação da investigação sobre Pioneiros em Educação Artística e Ensino de Artes Visuais - afirmados e dos projectos emergentes na escolaridade (3º Ciclo e Ensino Secundário) -, na interacção das práticas/metodologias com os respectivos Mestrados e Doutoramentos da FBAUL; através de plataforma interactiva, em actualização contínua, constituindo-se como *referencial*³ comparativo, por futuras parcerias internacionais.

Na investigação-acção curricular contextualizante daquele Exploratório-piloto, verificámos **7 períodos curriculares** inter-transitivos, profundamente relacionados com o evoluir do contexto sócio-cultural-mediático-tecnológico:

- (1) **Pró-imaginação** (- '47, ver e representar reduzidos a imitação/ transferência-**exercícios**): de entre os desenhos geométrico, à vista e decorativo, só este dá lugar a formas criadas pelo aluno, embora num enquadramento pré-determinado.
- (2) **Educação-atraves da Arte** ('48-'70, imaginação): tem em Alfredo Betâmio de Almeida o conceptor ('47)/programador ('48) do *desenho livre*, onde o imaginário da criança-adolescente começa a ter expansão; e cuja prática se difunde na escola pública por exposições organizadas por M. M. Calvet de Magalhães com milhares de participantes, como *O Natal visto pelas crianças* ou *A ponte vista pelas crianças* (articulação com o meio, pela inauguração da Ponte Salazar, depois *25 de Abril*, junto à sua escola Francisco de Arruda em Alcântara, onde havia sessões culturais com Teatro, Música ou Literatura). Seguindo a primeira *Escolinha de Arte*, de Augusto Rodrigues, Rio de Janeiro '48, Cecília Menano (com a irmã, Isabel Menano Lobo Fernandes) abre a sua, em Lisboa '49; e Luz Correia funda o *Centro Artístico Infantil* '51, cujos trabalhos plásticos (sendo muito discutido se seriam ou não *arte*), e de mineiros do Pejão, foram partilhados com a comunidade na primeira exposição que localizámos, no foyer do Cinema da Póvoa do Varzim '52, transcendendo o Salão de Estética Provincial ou Nacional de espírito mais

³ Não pretende propor receitas-modelos, mas ser *referencial* de qualidade. Enquanto detecção e análise de experiências pioneiras, diferencia-se de um observatório que documentasse estatístico-significativamente as Práticas no país, apenas compreendendo a sua diversidade.

acomodado, da *Mocidade Portuguesa* obrigatória nas escolas - e quando a Censura imperava no país -. Exposições de obras infantis na Galeria de Março, Lisboa, suceder-se-iam desde a de '53, organizada por João Couto, M. M. Calvet de Magalhães e Alice Vieira (primeira Presidente da APEA, fundada em '57, no rasto da INSEA/UNESCO, de '51). A prática da visita de crianças a Museu - que localizámos desde 1913 no Museu Grão Vasco de Viseu, pelo Capitão Almeida Moreira -, floresce no Museu Nacional de Arte Antiga com João Couto (cinema para crianças '53) e Madalena Cabral orientando as visitas, a pintura integrando o pé-descalço e a formação do primeiro Serviço Educativo de Museu no país. Entretanto, a acção sócio-cultural crucial da FCG inicia-se em '56. Recordamos que a ONU proclamará a *Declaração dos Direitos da Criança* só em '59.11.20... A. Betâmio de Almeida conseguiu por '63, a extinção do *desenho à vista* na admissão aos Liceus, provando que as crianças não desenhavam o objecto à sua frente, mas sim o modelo desse objecto, decorado: *viam/representavam* um estereótipo.

- (3) **Formal** ('70-'74, gestalt e análise do real): Integrámos as equipas que levaram às escolas a liberdade de as crianças-adolescentes imaginarem e comporem as suas obras, consciencializando a sua energia evocacional pelas *qualidades estéticas* - equilíbrio tensão, movimento, ritmo e unidade - e pela combinatória dos *elementos formais* (formas - pontual, linear, 3D -; luz-cor, textura); sensibilizados à associação-família de formas, e atentos à Arte no país. Mas a fonte-Gestalt estava longe dos interesses dos alunos e da envolvente.
- (4) **Cultural-comunicativo** ('74-'75, liberdade de expressão/cultura visual, ver-comunicar-intervir): Afirma-se a metodologia de **Trabalho-de-projecto** individual/de-grupo - de que fora pioneiro João Martins da Costa, '55-'56, ao levar os alunos à observação no porto de Leixões, pintura e exposição na escola, onde até criaram os expositores, sobre o ciclo da água, visitando. Na actualização curricular ao espírito da Revolução 25 Abril '74, que comparticipámos, a EEV só precisou de acentuar projectos do interesse de alunos/comunidade e o património cultural. (Almeida, B. & Al; 1977).
- (5) **Integrado-Envolvimentalista** ('75-'90): Generalização da designação de *Educação Visual* nos ensinos do 2º Ciclo - onde Helder Pacheco a afirmara -, e no Ensino do 3º Ciclo, então unificando Liceal e Técnico e assim buscando acabar com a discriminação do afunilamento dos alunos economicamente mais desfavorecidos para esta via. Colaborámos nos Programas nacionais incrementando as vias de exploração de *expressão não condicionada* e

do *envolvimento*; pelo **Projecto de trabalho**; com grande atenção à cultura (cartaz, cartoon, graffiti, cinema, teatro e outras Artes...) e aos problemas envolventes da escola, local-nacional e internacionalmente; e oficializando a opção vocacional-*Arte/Design*, no 9º ano, que perspectivou novas vias de trabalho e lazer aos alunos. Terá por aqui passado, o florescimento de Design Gráfico e de Equipamento, Moda, Arquitectura ou Cinema, que, presentemente valorizam as nossas empresas, com reconhecimento internacional.

- (6) **Funcional-Tecnológico** ('90 - '01/'04): Acentuação dos recursos tecnológicos ao serviço da resolução de problemas, em **Projecto de trabalho** pelos alunos, individualmente ou em equipa.
- (7) **Interaccional-Eco-Tecnológico** ('01/'04 -): Acentuação do Projecto interdisciplinar e das parcerias escola-museus/fundações-autarquias, com crescente correspondência à eco-emergência, do local ao global (**eco-compatibilização**) - inclusive por difusão *online*. Todavia, sucessivas reformulações oficiais têm agravado as condições de trabalho: redução do tempo lectivo, aumento de alunos/turma... -, obstáculos sócio-culturais exigindo maior integração (NEE, LPNM...). Mudanças de legislação pendentes: ensino profissional vs. extinção do ensino vocacional (15 anos após o lançamento da *Arte/Design*); e 25% do currículo a passarem a ser decididos pelas Autarquias⁴ - com vantagem de melhor resposta às necessidades locais, mas exigindo preparação dos autarcas decisores.

2.3 PROJECTOS ESCOLARES PIONEIROS EM EEV - PATRIMÓNIO CULTURAL ARTÍSTICO

Na investigação-acção detectando projectos escolares pioneiros em EEV, no Exploratório-Piloto e no EXPLOREAUL mencionados - Oliveira, E. (2005; 2010; 2013; 2014; 2015; 2016), verificamos que se mantêm pertinentes - em Projectos de crescente compreensão/interdisciplinaridade -, as seguintes:

11 Modalidades (M) de Ver e Fazer/Dar-a-ver, nos Projectos escolares-EEV

M 1. Tecnologias / M 2. Quotidiano/Acaso/Ciência / M 3. Design / M 4. Instalação / M 5. Património cultural artístico/História de Arte / M 6. Eco-intervenção / M 7. Carácter/ Desenvolvimento pessoal / M 8. Performance / M 9. Interacção - Cinema/Teatro / M 10. Interacção - Escrita/Poesia / M 11. Interacção local-global.

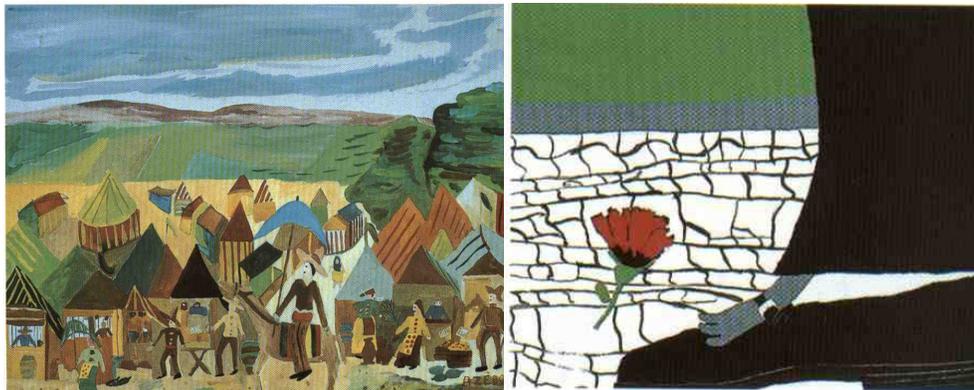
⁴Nota actualizante: Desde o DL n.º 75 - 22.04.2008, são criados *Agrupamentos de Escolas*, do Pré-escolar ao Ensino Secundário, favorecendo Projectos transversais e de interesse comunitário. E o DL n.º 21 - 30/01/2019 incrementará a transferência de competências educacionais para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais.

Em correspondência a estas 11 Modalidades (M): **6 valências com maiores implicações na auto-eco-qualificação do viver quotidiano**, do local ao global:

1. Arte-Expressão não condicionada-em-contexto cultural / 2. Construção-monumento na comunidade (escola) / 3. Consciencialização simbólica do condicionamento civilizacional global / 4. Revivenciação de espaços culturais e visão crítica geracional / 5. Instalação simbólica questionadora, arte-pública na comunidade / 6. Objecto natural-tecnológico e de uso comunitário. Estas valências estão documentadas nos Projectos adiante pesquisados no país, pelo Exploratório. (As Fotos por Elisabete Oliveira, são assinaladas: EO).

1. Arte-Expressão não condicionada-em-contexto cultural M 7. Carácter/ Desenvolvimento pessoal

Figura 3. Composição Livre (Feira). Azedo. Orient. Betâmio de Almeida. L. N. Pº. Nunes, Lx. '67. Composição Livre. Orient. Elisabete Oliveira. L. José Falcão-Coimbra '74 pós-25 Abril. Fotos EO.



2. Construção-monumento na comunidade (escola) M 6. Eco-intervenção

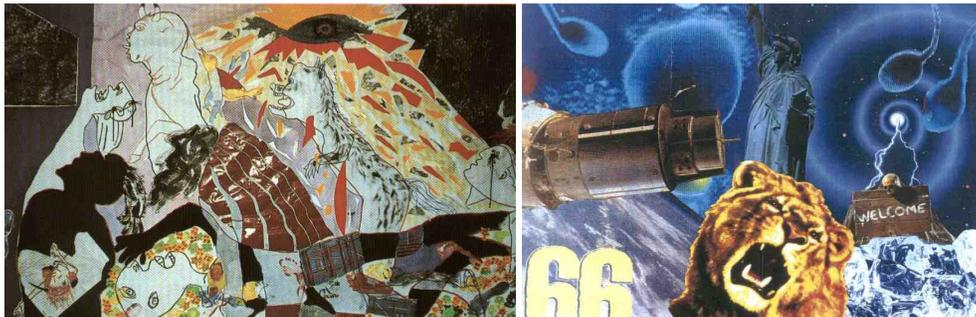
Figura 4. Monumento-memorial de Álvaro Velho, patrono da E.B. 2-3, Barreiro, da aluna-autora da maqueta (actualmente, médica). Orient. Mª. Júlia Lino, '96-'96 / Mobile, maqueta e construção de aluno do 10º Aº, E. S. D. Pedro V, Lisboa. Orient. António Júlio Pereira, que realizou a soldagem. (Esta peça degradou-se sem restauro pela escola, perdendo-se com a remodelação pelo programa Parque-Escolar). Fotos EO.



3. Consciencialização simbólica do condicionamento civilizacional global M 11.

Interação local-global

Figura 5. *Eu e os outros. A Bomba de Guernica*. Projecto escolar, painel amovível de cerca de 2.5m de largo, '94. Orient. Ana Teixeira Exposto na Reitoria UL - 3º Congresso Europeu INSEA/UNESCO. Foto EO. / Colagem livre. Imagem-imaginação. '97. EB 3-Sec. Seomara da Costa Primo, Amadora. Orient. Diogo Félix. Note-se a pré-monição de uma atmosfera global como a que no 11 Setembro 2001, atingiria NY. Foto EO, a partir de Relatório de Diogo Félix.



4. Revivenciação de espaços culturais e visão crítica-imagem geracional M 5

- Património cultural artístico/História de Arte. M 8 - Performance. M 9 - Interação - Cinema/Teatro

Figura 6. Projecto *Nu*, E. Sec. de Santarém. Orient. Prof. João Malhou: Em revivenciação multimedia do espaço do Convento de S Francisco (recém-restaurado), envolvendo cerca de 2000 pessoas da cidade e visitantes. Os alunos têm aventais com design criadodeste Projecto, para o cocktail que serviram à assistência. Fotos EO. / Projecto *Artoon 16* - de Teoria do Design, opção de Comunicação - partindo de reflexão sobre o *cartoon*, depois do massacre sucedido no *Charlie Hebdo*; e em ligação ao Centro de Formação António Sérgio (Prevenção e Mediação de Conflitos). Orient. Prof. Francisco Caldas. Incidência: a imagem da Escola Artística António Arroio. Autoria do aluno Afonso Santos: Aparência normal de um Arroiano. 12º Aº, Id. 17-18. Orientação: Prof. Francisco Caldas. Foto de documento, por Francisco Caldas.



5. Instalação simbólica questionadora, arte-pública na comunidade M 4 - Instalação. M 10 - Interação - Escrita/Poesia

Figura 7. Instalação no átrio de Escola Secundária de Guimarães. Concepção de Estagiárias de Educação Visual, com colaboração de alunos na elaboração de componentes. 2014. / *O Vão do Monte*. Alunos da E. Sec, Emídio Garcia, Bragança. Orient. Prof. Manuel Trovisco. Os fios das personagens (Lgº da Sé) apontam a um mapa de Portugal e a Bragança, no chão de terra. Inspiração: obra da Pintora Graça Morais. Abr. '15. Foto EO.



Destacamos ainda: outro Projecto, de repercussão internacional: *Sinais dos Tempos*, da E Sec Francisco Rodrigues Lobo, Leiria, em intercâmbio como Strabrecht College, Geldrop, Holanda, para valorizar zonas degradadas. Orient. Prof. Francisco Marques. 11º-12º Aºs, Id. 16-18: numa *sobra urbana* perto do rio - uma *Rua das Artes*, para futuras instalações de arte urbanas? E o caso do Artist Porto Hotel & Bistrô: Espaço da antiga Escola Artística Soares dos Reis, R. da Firmeza, Porto, que em 2006 encerrou, mudando para o edifício actual. Em 2014, deu lugar a este Hotel e a uma Escola de Hotelaria: As criações escolares de Professores e Alunos, dos anos '50 a 2006, incluindo uma parede com as últimas pautas, tornaram-se Património Artístico em Espaço Público.

6. Objecto natural-tecnológico e design de uso comunitário M 1 - Tecnologias.

M 2 - Quotidiano/Acaso/Ciência. M 3 - Design

Figura 8. Projecto: *Reciclar é uma Arte* - Escultura robotizada interactiva. Orient. Cristina Pinto (CP), E. Sec.-Agrupamento de Valbom - Oficina de Artes, 12.º A.º, '15-'16. Em colab. com CFQ-Clube dos Porquês, dessa escola. A pedalada faz activar a flor luminosa, um coração e um caleidoscópio; e as mãos robotizadas, com marcadores, desenham na prancha em frente. Esta Escola mantém colaboração com a ESE Porto; e expõe com premiação no Parque dos Artistas. Foto Cristina Pinto. / *Belomonte* (limpa-solas). Mónica Rocha. Projecto em Design de Equipamento-Produto; madeira. 12.º A.º - 13-'14; Exposição colectiva da actual E. Sec. Artística Soares dos Reis, Porto, *Cumpli-cidades*, Centro de Turismo. Maia, Abril 2016: Foto EO.



Obras acima, como o *Arroiano*, são auto-imagem dos jovens presentes na sociedade-do-seu-tempo. A bicicleta robotizada pode ser interpretada como visualização-metáfora de uma civilização trans-humana, em que o robot ainda é *pedalado* pelo humano para iluminar os seus valores de *natureza*, *coração*, *magia da imagem* e *desenho*. Criações como a da escola de Guimarães (Figura 7) - destruída para re-uso do átrio e componentes tais como o espelho -, mereceriam ver a sua interacção comunitária prolongada para além da efemeridade (tendo o seu registo-memória integrado já o Exploratório); e as Figuras inspiradas no imaginário de Graça Morais, do Largo da Sé de Bragança, deveriam ter lugar no dinâmico Museu dessa Pintora na Cidade...

Quando os Autores concluem as obras, deve começar a vida interactiva da visualidade interpretável destas com o público-comunidade local-global: bloquear o contributo criativo dos projectos escolares inovadores será uma perda na economia cultural emergente, empobrecida da incorporação da visão e energia transformadora dos jovens-no-seu-tempo.

3 REFLEXÃO - INTERFACE INVESTIGATIVA

Emergem do estudo presente, as seguintes considerações-recomendações:

1. A VISUALIDADE permanece como via privilegiada para o conhecimento pelos sentidos-emoção-razão, expressão auto-eco-configuradora e de valorização crítica partilhada, para uma **qualificação da vida holística e global**.
2. O processo formativo e criativo - tudo está em tudo (Morin, E.; Motta, R.; Ciurana, E-R.; 2004); Berger, R.; 2006) -, face à continuada e acelerada emergência (Barembaim, D. (2009)., exige uma auto-eco-compatibilização, passando da *consciência local* à incorporação da *consciência proximal* (Goswami, A.; Reed, R.; Goswami. M, 1993): assim se acederá à solução de novos problemas, à inovação cultural e à actualização de referenciais.
3. A inter-compreensão e energia transformadora serão resultantes do posicionamento-acção em 2), para o prosseguimento de hábitos mais válidos e eficazes (Santos, B. 1994), base de uma cultura visual na sociedade do conhecimento. E, pelo direito de todos a serem incluídos e co-construtores desta sociedade, numa *estetopaideia* (Santos, A.; 2008).
4. A escola garantirá uma EEV explorando o Projecto auto-eco-integrado e, por esta estratégia, sendo desafiadora da inovação numa cultura de partilha: para todos, até à capacidade de critério de qualidade e poder de decisão em **autonomia**, na Adolescência, pelo final do 9º ano de Escolaridade. Ao professor, tacteando no desconhecido e decidindo na incerteza, cabe a responsabilidade de uma tal Formação, só com essa base ficando capacitados os alunos para responderem aos desafios da contínua emergência, (Perrenoud, P.; 1996).
5. As criações escolares resultantes desta dinâmica, terão a dupla valência de actuarem e serem testemunho-imagem da cultura do seu tempo, devendo integrar o acervo-memória antropológico e o procedimento-opções correntes dos Centros Culturais e Educacionais, do local ao global: nomeadamente, constituirão *portas de entrada* (Vidal, C. 2009) para a abordagem e compreensão da auto-eco-visão dos jovens e evolver dos seus valores.

REFERÊNCIAS

Almeida, B. & Al (1977). Co-autoria: D.S.; Fialho, P.; Oliveira, E.; Sardinha, C.; Sousa, M.; Sousa, R.; Tuna, J. **Educação Visual 1 e 2**. Lisboa: Didáctica Editora. 1977. Manual não obrigatório para alunos dos 7º e 8º anos da Escolaridade unificada.

- Barbosa, A. (2015). **Apresentação de um livro: Redesenhando o Desenho: educadores, política e história.** In: Queiroz, J. P. (Coord.). Matéria-Prima Nº4. Lisboa: FBAUL-CIEBA.
- Baremboim, D. (2009). **Está tudo ligado. O poder da música.** Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Berger, J. (1979). **Ways of seeing.** Great Britain: Penguin Books.
- Berger, R (1968). **Découverte de la Peinture.** Paris: Marabout Université. Vols. 1, 2 & 3.
- Berger, R (2006). **Vers une metamorphose en emergence.** In: Pour un observatoire-pilote (1996-2006). <http://oeuf.epfl.ch/>
- Damásio, A. (2001) **O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.** Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Diário da República. Lisboa - **DL nº. 75 - 22.04.2008.** Criação dos Agrupamentos de Escolas.
- Diário da República. Lisboa - **DL n.º 21 - 30/01/2019.** Transferência de competências educacionais aos órgãos/entidades municipais/intermunicipais.
- Ehrenzweig, A (1967). **The hidden order of art. A study in the psychology of artistic imagination.** London: Ebenerzer Baylisand Son Ltd. & (1969): **A ordem oculta da Arte. Um estudo sobre a psicologia da imaginação artística.** Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Eisner, E. (1972). **Educating Artistic Vision.** NY: MacMillan Publishing. Co. Inc.
- Eisner, E. (2002). **The Arts and the Creation of Mind.** USA: Yale University Press..
- Goswami, A.; Reed, R.; Goswami. M. (1993). **The self-aware universe. How consciousness creates the material world.** NY: G. P. Putnam's Sons.
- Morin, E.; Motta, R.; Ciorana, E-R. (2004). **Educar para a era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Lisboa: Instituto Piaget.
- Moura, L. (2009, Coord. **INSIDE - Arte e Ciência no século XXI.** Lisboa: Catálogo de Exposição na Cordoaria Nacional. Ciência Viva. www.inside.com.pt – <http://twitter.com/cienciaviva>
- Moura, L. (2011). **Manifesto de Istambul.** Istambul: Galata Perform, 07.04.'2011 – Internet, World Press.
- Oliveira, E. (1982). **The Structure of a Basic Visual Aesthetic Education (Mainly applied to Secondary School).** Netherlands: SLO, National Institute for Curriculum Development. Arts Education Department. (From: INSEA Research Pre-Conference, Rotterdam. 1981).
- Oliveira, E. (2005). **Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação – Currículo e Avaliação do Ensino.** Universidade de Lisboa.
- Oliveira, E. (2010). **Educação Estética Visual Eco-necessária na Adolescência & CD.** Coimbra: MinervaCoimbra.
- Oliveira, E. (2013). **O EXPLORATÓRIO - Referencial da qualidade em Educação--Cultura através das Artes Visuais.** In: Queiroz, J. P. (Coord.). Matéria-Prima Nº 2. Lisboa: FBAUL e CIEBA. Pp 30-43.
- Oliveira, E. (2014). **Formação de Professores em Arte-Educação para todos: Âmbitos de responsabilização em Investigação-Ação e contributo do Exploratório.** In: Queiroz, J. P. (Coord.). Matéria-Prima Nº3. Lisboa: FBAUL e CIEBA - Power-point.

Oliveira, E. (2015). **O que pode ser e é necessário que seja a Educação Visual de todos até ao final do 9º ano de Escolaridade e para a vida: Currículo, Projectos escolares, desafios à Formação de Professores e urgência de um Exploratório - referencial de qualidade.** In: Queiroz, J. P. (Coord.). *Matéria-Prima N°4*. Lisboa: FBAUL-CIEBA.

Oliveira, E. (2016). **Desafios de educação estética visual integral escolar em interacção com o meio cultural para todos: metodologia, referenciais e projectos inovadores em auto-ecompatibilização, integrando o EXPLOREAUL.** In: Queiroz, J. P. (Coord.). *Matéria-Prima N°5*. Lisboa: FBAUL-CIEBA.

Parsons, M. (1987). **How we understand Art.** N. York: Cambridge University Press.

Parsons, M. (1999). **Dos Reportórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a compreensão das Obras de Arte.** In: Fróis, J. (Coord.). (2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares.* Lisboa: FCG. Pp 169-189.

Perrenoud, P. (1996). **Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.** Paris: ESF éditeur.

Pimenta, E. (1999). **Teleantropos.** Lisboa: Estampa.

Pribram, K. (1991). **Brain and perception. Holonomy and structure in figural processing.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Santos, A. (2008) **Mediações Arteducacionais.** Lisboa: FCG.

Santos, B. (1994). **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** Porto: Edições Afrontamento.

Vidal, C. (2009). **Invisibilidade da Pintura: História de uma Obsessão (de Caravaggio a Bruce Nauman).** Lisboa: FBAUL.

CAPÍTULO 14

SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: INOVAR PARA MELHORES CUIDADOS À COMUNIDADE

Data de submissão: 31/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Fernando Luís de Sousa Correia

Departamento de Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Universidade da Madeira
Doutorado em Educação
Professor Auxiliar
Funchal, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-8658-7241>

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas

Departamento de Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Universidade da Madeira
Estudante do Doutorado em
Currículo e Inovação Pedagógica
Funchal, Portugal
<http://orcid.org/0000-0003-3815-3398>

Norberto Maciel Ribeiro

Departamento de Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Universidade da Madeira
Estudante do Doutorado em
Currículo e Inovação Pedagógica
Funchal, Portugal

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Departamento de Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais
Universidade da Madeira
Doutorada em Educação
Professora Associada com Agregação
Funchal, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>

RESUMO: Uma aprendizagem significativa e permanente exige abordagens de ensino-aprendizagem a nível cognitivo (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) e promotoras do desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes, valorizando a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (Kincheloe, 2006). Neste sentido, damos o exemplo da simulação clínica em enfermagem, identificada como uma estratégia de ensino-aprendizagem inovadora na construção de conhecimento em contexto (Martins et al., 2014). Os estudantes, futuros educadores para a saúde, após esta experiência, estarão mais habilitados para criar ambientes interativos e envolver as comunidades locais nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo o seu empoderamento na tomada de decisão sobre a sua saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Promoção da saúde. Educação para a saúde. Simulação em enfermagem. Inovação pedagógica. Construtivismo crítico.

ABSTRACT: Meaningful and permanent learning requires teaching-learning approaches at a cognitive level (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) and promoting the development of students' abilities and attitudes, valuing the construction of knowledge from the interactions established between the subjects (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021). In this sense, we give the example of clinical simulation in nursing, identified as an innovative teaching-learning strategy in the construction of knowledge in context (Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014). Students, future health educators, after this experience, will be better able to create interactive environments and involve local communities in their own learning processes, promoting their empowerment in decision-making about their health.

KEYWORDS: Health promotion. Health education. Nursing simulation. Pedagogical innovation. Critical constructivism.

1 CONSTRUTIVISMO CRÍTICO: IMPULSIONADOR DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM INTERATIVOS

A inovação pedagógica, entendida como a ruptura com as práticas institucionalizadas e estimuladora de novas culturas escolares promotoras de ambientes de aprendizagem interativos, ainda, constitui um desafio atual na área da educação (Kincheloe, 2006; Fino, 2016; Fonseca, 2021). Várias teorias da aprendizagem foram desenvolvidas em oposição ao modelo da escola fabril, sendo que, aqui, damos destaque ao construtivismo crítico como impulsionador da inovação pedagógica e de ambientes de aprendizagem interativos.

Vários são os aspectos centrais do construtivismo crítico que impulsionam a ruptura com o modelo da escola fabril (centrado no ensino e não na aprendizagem) e que estimulam ambientes de aprendizagem inovadores. Neste paradigma, a realidade é entendida como o conhecimento partilhado pelas pessoas que socialmente constroem o mundo. Neste sentido, as pessoas são seres sociais e constroem-se a partir de contextos histórico-culturais, acumulando referências do tempo em que vivem e dos lugares onde interagem (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006).

Assim, são importantes para a epistemologia do conhecimento, os seus processos de construção, individuais e coletivos, assim como os produtos desse conhecimento que estão interligados. Deste modo, o envolvimento dos sujeitos na interpretação, construção e validação de múltiplos conhecimentos em diferentes lugares é a dimensão nuclear do processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006), sendo que o processo de investigação mantém a inter-relação da produção com a validação do conhecimento (Kincheloe, 2006).

Com este paradigma emerge a fundamental ação crítica como dimensão para a validação social do conhecimento, implicando a inter-relação da experiência pessoal

com o conhecimento acadêmico (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006). Neste sentido, atribuem-se significados nos grupos onde os indivíduos se encontram e moldam a visão multirreferencial do mundo em que vivem, ou seja, a produção de saberes críticos atinge uma dimensão democrática (Martins, 2004; Kincheloe, 2006). Efetivamente, o construtivismo crítico contrapõe-se ao objetivismo racionalista do currículo transmissivo (centrado no ensino, nos conteúdos e igual para todos) e evoca à inovação pedagógica para uma efetiva aprendizagem (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz), caracterizando-se pela pluralidade e heterogeneidade (Vygotsky, 1991; Martins, 2004; Kincheloe, 2006). Deste modo, os teóricos construtivistas críticos defendem a adoção de saberes não validados pelo conhecimento objetivista, subvertendo as perspectivas e criando alternativas para uma maior liberdade dos aprendizes no seu processo de aprendizagem, nomeadamente dando-lhes ação e promovendo a sua posição crítica (Martins, 2004; Kincheloe, 2006).

Assim, na área da educação, ciente do modo como o poder manipula a consciência individual e social das pessoas, o paradigma construtivista crítico procura um sistema de significados para um novo olhar sobre os contextos, emergindo, deste modo, a consciência da complexidade do mundo. Efetivamente, os acontecimentos são mais complexos do que percecionados à primeira vista, uma vez que são parte de processos em constante mudança. Neste sentido, o conhecimento que se vai construindo é moldado pela posição do aprendiz, não sendo menos verdade que a percepção de um fenómeno se altera quando se muda o contexto (Martins, 2004; Kincheloe, 2006).

Daqui depreende-se que o cerne do termo complexidade traz confusão, incerteza e desordem (Martins, 2004), e, na verdade, a construção de um conhecimento autodirigido, sobre a realidade que envolve as pessoas, advém de uma consciência sobre o lugar da incerteza e da ambiguidade dentro de cada uma (Kincheloe, 2006). Só deste modo se consegue um pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza e o mistério do real (Martins, 2004). Assim, acreditando que a diferença é fundamental para a evolução humana, os construtivistas críticos procuram diferentes abordagens para ver e fazer pedagogia (Kincheloe, 2006), rejeitando o reducionismo que limita as dimensões criativas das pessoas retirando-lhes a subjetividade e a especificidade dos contextos nos seus processos de construção do conhecimento (Martins, 2004; Kincheloe, 2006; Fino, 2016). Na verdade, um currículo reducionista fraciona a leitura do mundo e impede as experiências humanas particulares (Kincheloe, 2006; Fino, 2016).

Como nos refere Correia (2011), a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento (em vez de absorção), pois o conhecimento é construído com base nas próprias percepções e conceções que o aprendiz tem do mundo, objetivando o

desenvolvimento de conceitos e a compreensão, o que nos remete para uma perspectiva construtivista da aprendizagem, que requer motivação, aprendizagem autodirigida (envolvimento ativo do aprendiz no seu processo de aprendizagem) e um foco sobre o contexto social, cultural e histórico da aprendizagem. Na verdade, uma aprendizagem significativa deve ser orientada para a tarefa, nomeadamente para as práticas sociais das comunidades, ou seja, o conhecimento é construído condicionado pelo ambiente onde a aprendizagem é vivenciada e na partilha e validação social da mesma, por exemplo através de comunidades de aprendizagem, entendidas como entidades de discussão e partilha de ideias ou conhecimentos, capazes de impulsionar visões prospetivas de melhoria nos ambientes de aprendizagem (Correia, 2011; Fonseca, 2021).

Verificamos, assim, que os pressupostos do paradigma construtivista crítico rompem com o institucionalizado modelo da escola fabril e evocam à inovação pedagógica para uma efetiva aprendizagem (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz). Efetivamente, é transversal à maioria das teorias contemporâneas sobre a aprendizagem que a aprendizagem significativa requer uma tarefa significativa, e que as tarefas mais significativas (alicerçadas num processo de ensino-aprendizagem que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional) são aquelas que emergem ou são simuladas a partir de um contexto real, levando ao desenvolvimento do aprendiz (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Para tal, também é fundamental um espírito crítico e novas culturas escolares com ambientes de aprendizagem interativos (Jonassen, 2000; Fino, 2020), promotores de processos de mudança conscientes e críticos, de natureza complexa e multidimensional, ou seja, de inovação pedagógica (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021).

As ferramentas cognitivas (mediadores da aprendizagem) podem ter um papel fundamental na estimulação de novas formas de pensamento e raciocínio na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a zona entre as atuais capacidades e as capacidades potenciais dos aprendizes. Neste contexto, o professor deve estimular avanços no aprendiz, nomeadamente interferindo na sua zona de desenvolvimento proximal, promovendo a reorganização funcional da cognição, por exemplo, recorrendo a tecnologias simbólicas. Deste modo, o aprendiz reorganiza as formas pelas quais representa o que sabe, e se estas estiverem dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, então a aprendizagem será significativa (interiorização) (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Podemos, então, afirmar que recorrendo a ferramentas cognitivas, entendidas como ferramentas de reflexão e representação do conhecimento, estimula-se o pensamento crítico do aprendiz e, em última análise, promovemos uma aprendizagem construtiva (Jonassen, 2000).

Com enfoque no processo de aprendizagem do indivíduo, mas trabalhando o coletivo, é fundamental a adequada opção da abordagem e dos métodos de ensino-aprendizagem, atendendo ao contexto, ao currículo / programa / conteúdos e ao próprio aprendiz, que poderá se envolver e aceitar participar ativamente no processo, assumindo a responsabilidade da sua aprendizagem (autodirigida), dependendo do próprio método usado pelo mediador (educador / professor / docente) (Jonassen, 2000).

Inovação implica necessariamente mudança, ou seja, a inovação pedagógica pressupõe uma rutura com as práticas institucionalizadas e não apenas uma evolução de tais práticas (Fino, 2020; Fonseca, 2021). Dependendo de uma rede de fatores como o ambiente social e organizacional, a própria escola, o docente ou o aprendiz, a mudança inovadora é de natureza complexa, não sendo linear é imprevisível e até problemática, necessitando de tempo para se concretizar (Fonseca, 2021). Tal contexto condiciona a tão desejada inovação pedagógica mais abrangente e de espírito crítico, de rutura com o, ainda, atual paradigma fabril, ambicionando novas culturas escolares promotoras de ambientes de aprendizagem interativos, nomeadamente colocando a matética no centro dos processos heurísticos dos aprendizes, levando-os a aprendizagens para lá do espectável (saberes não validados pelo conhecimento objetivista), através de processos mais autónomos, e com o papel do professor cada vez mais periférico, como proposto por Papert (Fino, 2020; Fonseca, 2021).

2 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DAS COMUNIDADES

A cidadania em saúde, entendida como o direito e o dever das comunidades participarem ativamente no planeamento e prestação dos cuidados de saúde, vem sendo discutida desde a primeira conferência internacional sobre cuidados de saúde primários (OMS, 1978). Desde então, tem-se procurado estimular comunidades participativas não só na identificação de necessidades, por exemplo sociais ou de saúde, mas também na definição de estratégias que procuram dar-lhes resposta. Neste sentido, as comunidades tornam-se mais resilientes e autónomas na autogestão dos seus projetos sociais e de saúde, promovendo o seu bem-estar e qualidade de vida (OMS, 1978; OMS, 1986).

O principal impulso para a discussão atual sobre promoção da saúde foi promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1986 na sua primeira conferência internacional sobre promoção da saúde, em Ottawa, no Canadá. Entendida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo,

propõem o empoderamento das pessoas, famílias e comunidades, fomentando a sua participação na discussão e elaboração das políticas públicas, as quais contribuem para a melhoria da sua qualidade de vida (OMS, 1986). O conceito amplia-se na ideia de promoção de ambientes saudáveis, procurando reduzir as vulnerabilidades e valorizando as redes sociais que fortalecem o suporte social, assim como na melhoria das bases de informação sobre a promoção e desenvolvimento da saúde e fomentando a intersetorialidade e parcerias para melhorar a distribuição dos recursos para a saúde, procurando responsabilizar, não só o setor da saúde, mas também o setor económico e político na promoção da saúde, bem-estar, equidade e desenvolvimento sustentável (OMS, 2021)

Dos vários modelos de promoção da saúde, emerge a educação para a saúde como um dos seus pilares (Tannahill, 2009). Neste sentido, a OMS (1988) refere-nos que a educação para a saúde é muito mais do que a comunicação de informações, deverá promover a motivação, as capacidades e a confiança (autoeficácia) necessárias para o próprio tomar medidas para melhorar a sua saúde. Deverá incidir sobre problemáticas como as condições sociais, económicas e ambientais que afetam a saúde, bem como sobre os fatores e comportamentos de risco individuais e coletivos e o uso do sistema de cuidados de saúde. Neste sentido, a educação para a saúde promove a combinação de experiências de aprendizagem ajudando os indivíduos e comunidades a melhorar a sua saúde, aumentando os seus conhecimentos ou influenciando as suas atitudes, ou seja, compreende oportunidades conscientemente construídas para a aprendizagem (OMS, 1998).

No seio da equipa de saúde, e segundo a Ordem dos Enfermeiros (OE, 2015), o enfermeiro deve assumir a responsabilidade para com a comunidade na promoção da saúde e respetiva resposta às suas necessidades, capacitando grupos e comunidades, através da educação para a saúde (OE, 2011). É de salientar que o autocuidado é um dos enunciados descritivos de qualidade do exercício profissional dos enfermeiros (OE, 2001). Neste sentido, em parceria com a comunidade, o enfermeiro, na sua esfera de ação, antevê resultados sensíveis à sua prática, nomeadamente a adesão ao autocuidado ou a estilos de vida saudável. No entanto, estes resultados, também, podem ser sensíveis à prática de outros profissionais da equipa de saúde, sendo fundamental que o enfermeiro seja capaz de os evidenciar (OE, 2001; Doran, 2011).

Porém, efetivamente, de acordo com alguma bibliografia sobre promoção da saúde, os enfermeiros ainda têm dificuldade em demonstrar um papel óbvio na implementação de atividades de promoção da saúde com resultados efetivos na saúde

das pessoas (Kemppainen et al., 2012; Keleher & Parker, 2013; Freire et al, 2016; Graveto et al., 2018). Entre outras, várias barreiras associadas à cultura organizacional têm sido apontadas como condicionantes no desempenho desse papel, no entanto, objetivando ganhos em saúde, o enfermeiro deve afirmar-se no seio da equipa como uma mais-valia para a promoção da saúde da comunidade (OE, 2001; Doran, 2011; Kemppainen et al., 2012). Ora, esta realidade é inquietante e coloca-nos vários desafios para determinar como apoiar os enfermeiros na implementação sistematizada e sustentada de atividades de promoção da saúde no desempenho das suas funções, nomeadamente na prestação de cuidados, investigação e formação (Kemppainen et al., 2012; Keleher & Parker, 2013; Freire et al, 2016; Graveto et al., 2018).

Efetivamente, no âmbito da formação, é preocupação dos enfermeiros docentes, mediadores da aprendizagem dos estudantes de enfermagem, a otimização das melhores estratégias pedagógicas promotoras da aquisição de competências fundamentais para o cuidar centrado nas pessoas, com ética, qualidade e em segurança, e impulsionadoras da satisfação dos estudantes com a sua aprendizagem. Esta preocupação manifestase, também, com a transição entre a teoria e a prática clínica e na passagem segura de ambientes virtuais e controlados em laboratório para a assistência às pessoas no seu contexto real (Martins et al., 2014; Jeffries et al., 2015; Kaneko & Lopes, 2019).

Atendendo a que é de educação que estamos a falar, fará sentido fundamentar, também, a educação para a saúde nos aspetos centrais do construtivismo crítico, já anteriormente discutidos, como por exemplo a construção colaborativa do conhecimento, a construção situada e prática de significados, a mediação periférica do educador (profissional de saúde) e a centralidade ativa do aprendiz (comunidade) no seu processo de aprendizagem (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Martins, 2004; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021).

Neste sentido, vários são os exemplos que procuram trazer inovação ao ambiente de aprendizagem, nomeadamente o que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional. Assim, à luz do que temos vindo a explorar, nomeadamente a perspetiva construtivista crítica, e atendendo a que uma aprendizagem significativa e permanente exige abordagens de ensino-aprendizagem a nível cognitivo (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) e promotoras do desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes, nomeadamente valorizando a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021), damos o exemplo de uma estratégia de ensino-aprendizagem identificada como inovadora na construção de conhecimento em contexto, nomeadamente a simulação clínica em enfermagem (Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014).

3 SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: UM EXEMPLO DE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM INOVADORA

A simulação clínica em enfermagem entendida como uma situação (contexto - lugar e tempo) criada para proporcionar a um grupo de pessoas a experiência da representação de um fenômeno real, com o objetivo de praticarem, aprenderem, avaliarem ou entenderem sistemas ou ações humanas (Oliveira et al., 2014), ou seja, como uma estratégia ativa de ensino-aprendizagem que promove a aprendizagem significativa nos estudantes e pode atingir o seu expoente máximo se for vivenciada como legítima, autêntica e realista (Leigh, 2008; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Kaneko & Lopes, 2019). Deste modo, a simulação proporciona experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas nos estudantes, procurando prepará-los para desempenharem cuidados reais e com qualidade. Ou seja, promove-se a tão desejada transição entre a teoria e a prática clínica, estimulando a apropriação do conhecimento por parte do estudante que depois é capaz de utilizar esse conhecimento de forma independente (Tuoriniemi & Schottbauer, 2008; Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015). Deste modo, os processos são interiorizados, passando a ser do domínio do estudante, habilitando-o para o exercício profissional / clínico (Tuoriniemi & Schottbauer, 2008; Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014).

A experiência de simulação clínica estimula e promove a satisfação dos estudantes com os seus processos de aprendizagem. Este é um resultado imprescindível na medida em que está associado a maior envolvimento no processo e maior motivação para a aprendizagem (Batista et al., 2014; Martins et al., 2014). Neste contexto, onde ninguém aprende sozinho, isto é, a aprendizagem acontece de um modo colaborativo e mediado, a pedagogia deve integrar estratégias inovadoras para o ensino prático (voltado para a ação), sendo a simulação uma ferramenta efetiva na educação e no contexto moderno de cuidados de saúde (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014). Assim, através da simulação o estudante experiencia uma série de cenários concretos, idealizados a partir dos contextos reais, permitindo-lhe o treino de técnicas e procedimentos básicos e complexos em diferentes áreas sem colocar em causa a integridade física e psicológica do utente. Esta estratégia possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de avaliação e da decisão clínica, que serão exigidos na prática assistencial (Martins et al., 2012; Martins, et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015).

No entanto, os resultados com a simulação são mais enfatizados quando associados a ambientes realistas, estimulando a curiosidade, a motivação e o envolvimento dos estudantes em participar no cenário simulado, assim como aumentam

a sua satisfação, contribuindo para o êxito do processo de aprendizagem (Martins et al., 2012; Martins, et al., 20214; Oliveira et al., 2014). Para esta aprendizagem significativa e satisfação dos estudantes, também, contribui o *debriefing* realizado após a concretização dos cenários, nomeadamente estimulando a reflexão (Coutinho et al., 2014; Bortolato-Major et al., 2019).

Como já referido, a aprendizagem significativa requer uma tarefa significativa e as tarefas mais significativas são aquelas que emergem ou são simuladas a partir de um contexto real (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Neste sentido, a estratégia de simulação clínica em enfermagem pode ser desenvolvida em articulação com o contexto real da formação de profissionais e da prestação de cuidados (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014). Efetivamente, a simulação é muito mais do que o recurso a simuladores, envolvendo um contexto abrangente com estudantes, professores, profissionais da prática e a representação do fenómeno real que se pretende executar (caso clínico em si) (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015). Por outro lado, atualmente, também, recorremos a pares e a voluntários (membros da comunidade) para simular um determinado cenário promovendo o desenvolvimento de competências nos domínios cognitivo, das capacidades e das atitudes, como por exemplo a comunicação, o pensamento crítico, a tomada de decisão, o trabalho em equipa ou a liderança (Jeffries et al., 2015), evidenciando-se assim aspetos centrais do construtivismo crítico, fundamentais para a educação para a saúde inclusiva, participativa e promotora do empoderamento da comunidade.

Porém, no sentido de tornar esta estratégia construtivista e inovadora, é fulcral a opção epistemológica do paradigma construtivista crítico, clarificando a interface deste com o modelo de simulação a adotar, e promover o protagonismo dos estudantes, colocando a matética no centro dos seus processos heurísticos, que se querem mais autónomos (centralidade ativa discente) na construção situada e colaborativa do conhecimento (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021), por exemplo dando-lhes a necessária liberdade para optarem por esta ou outra estratégia que considerem mais adequada ao seu processo de aprendizagem. Optando por esta, promover a autonomia dos estudantes na seleção e planeamento dos casos, na definição dos objetivos e dos critérios de avaliação e estimular a aprendizagem colaborativa dando-lhes a possibilidade de constituírem o seu grupo de trabalho / comunidade de aprendizagem. Para tal, o professor deve assumir um papel de mediador cada vez mais periférico, estimulando a metacognição dos estudantes (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021).

Neste sentido, os estudantes, futuros educadores para a saúde, após esta experiência, estarão mais habilitados para criar ambientes interativos e envolver as comunidades locais nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo o seu empoderamento na tomada de decisão sobre a sua saúde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, R.C.M.; Martins, J.C; Pereira, M.F.C.R.A. & Mazzo, A. (2014). Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 22(5), 709-715. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3295.2471>.

Bortolato-Major, C., Mantovani, M.F., Felix, J.V.C., Boostel, R., Silva, A.T.M. & Caravaca-Morera, J.A. (2019). Avaliação do debriefing na simulação clínica em enfermagem: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(3), 825-31. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0103>.

Correia, F.L.S. (2011). Internet - Sala de estudo virtual. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/730>.

Coutinho, V.R.D.; Martins, J.C.A. & Pereira, M.F.C.R.A. (2014). Construção e validação da escala de avaliação do debriefing associado à simulação (EADaS). *Revista de Enfermagem Referência*, 4(2), 41-50. https://www.researchgate.net/publication/273074371_Construcao_e_Validacao_da_Escala_de_Avaliacao_do_Debriefing_associado_a_Simulacao_EADaS.

Doran, D. (2011). *Nursing Outcomes, the state of the science* (2ª ed.). Jones & Bartlett Learning LCC.

Fino, C.N. (2020). A Didática, a Matemática e o Construcionismo. In F.L.S. Correia, F.M.N. Moreira, & N.O. Lima (Org). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (pp. 200-226). Olinda: Livro Rápido Editora.

Fino, C.N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 13-22. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959>.

Fonseca, A. (2021). Estudos sobre inovação pedagógica: uma metassíntese interpretativa. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3787>.

Freire, R., Landeiro, M., Martins, M., Martins, T. & Peres, H. (2016). Um olhar sobre a promoção da saúde e a prevenção de complicações: diferenças de contextos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24:e2749. DOI: 10.1590/1518-8345.0860.2749.

Graveto, J., Simões, M. & Marques, D. (2018). O Papel do Enfermeiro como Capacitador do Autocuidado Higiene Bucal. *Revista Investigação em Enfermagem*, 23(2), 41-49. https://www.sinaisvitais.pt/images/stories/Rie/RIE23_s2.pdf.

Jeffries, P.R., Rodgers, B. & Adamson, K. (2015). NLN Jeffries Simulation Theory: Brief Narrative Description. *Nursing Education Perspectives*, 36(5), 292-293. <https://case.edu/nursing/sites/case.edu.nursing/files/2018-05/Simulation-Theory-Jeffries-Theory.pdf>.

Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Kaneko, R.M.U. & Lopes, M.H.B.M. (2019). Realistic health care simulation scenario: what is relevant for its design? *Rev Esc Enferm USP*, 53:e03453. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2018015703453>.

Keleher, H. & Parker, R. (2013). Health promotion by primary care nurses in Australian general practice. *Collegian*, 20(1), 215-221. [https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696\(12\)00090-X/fulltext#:~:text=Health%20promotion%20by%20primary%20care%20nurses%20in%20Australian,requires%20a%20nursing%20workforce%20skilled%20in%20health%20promotion.](https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696(12)00090-X/fulltext#:~:text=Health%20promotion%20by%20primary%20care%20nurses%20in%20Australian,requires%20a%20nursing%20workforce%20skilled%20in%20health%20promotion.)

Kemppainen, V., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Nurses' roles in health promotion practice: an integrative review. *Health Promotion International*, 28(4), 490-501. <https://academic.oup.com/heapro/article/28/4/490/556908>

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Edições Pedagogo.

Leigh, G.T. (2008). High-fidelity patient simulation and nursing students self efficacy: a review of the literature. *Int. J. Nurs Educ Scholarsh*, 5(1), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/23443785_High-Fidelity_Patient_Simulation_and_Nursing_Students%27_Self-Efficacy_A_Review_of_the_Literature

Martins, J.C., Mazzo, A., Mendes, I.A.C. & Rodrigues, M.A. (Org.) (2014). *A Simulação no Ensino de Enfermagem*. Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Martins, J.C., Mazzo, A., Baptista, R.C.M., Coutinho, V., Godoy, S., Mendes, I.A.C. & Trevizan, M.A. (2012) The simulated clinical experience in nursing education: A historical Review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(4), 619-625. <https://acta-ape.org/en/article/the-simulated-clinical-experience-in-nursing-education-a-historical-review/>.

Martins, J. (2004). Contributos epistemológicos da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 85-94. https://www.researchgate.net/publication/26421922_Contribuicoes_epistemologicas_da_abordagem_multirreferencial_para_a_compreensao_dos_fenomenos_educacionais#:~:text=Contribui%C3%A7%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas%20da%20abordagem%20multirreferencial%20para%20a%20compreens%C3%A3o,tecido%2C%20do%20tecido%20%C3%A0%20c%C3%A9lula%2C%20at%C3%A9%20chegar%20

Oliveira, S.N., Prado, M.L. & Kempfer, M.M. (2014). Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. *Rev Min Enferm*, 18(2), 487-495. <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/941#:~:text=OBJETIVO%3A%20conhecer%20como%20a%20simula%C3%A7%C3%A3o%20vem%20sendo%20utilizada,1.837%20estudos%20encontrados%2C%2054%20foram%20selecionados%20para%20an%C3%A1lise.>

Organização Mundial da Saúde (2021). 10ª Conferência Global sobre Promoção da Saúde para o Bem-estar, Equidade e Desenvolvimento Sustentável. <https://10gchp.org/131/page/the-conference>

Organização Mundial da Saúde (1988). *Health Promotion Glossary*. <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>.

Organização Mundial da Saúde (1986). *Carta de Ottawa*. 1ª Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde. Ottawa, Canadá. https://iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Otawa_Nov_1986.pdf.

Organização Mundial da Saúde (1978). *Declaração de Alma-Ata*. 1ª Conferência Internacional sobre os Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, Cazaquistão. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39228/9241800011_por.pdf;sequence=5

Ordem dos Enfermeiros (2015). Deontologia Profissional de Enfermagem. https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8887/livroj_deontologia_2015_web.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2011). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem Comunitária e de Saúde Pública*. https://www.ordemenfermeiros.pt/arquivo/legislacao/Documents/LegislacaoOE/Regulamento%20128_2011_CompeticenciasEspecifEnfComunitaria_SaudPublica.pdf.

Ordem dos Enfermeiros (2001). Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem Enquadramento Conceptual Enunciados Descritivos. *Divulgar*, 1-24. <https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8903/divulgar-padroes-de-qualidade-dos-cuidados.pdf>

Tannahill, A. (2009). Health promotion: The Tannahill model revisited. *Public Health*, 123(5), 396-399. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350609000596?via%3Dihub>

Tuoriniemi, P. & Schott-Baer, D. (2008). Implementing a High-Fidelity Simulation Program in a Community College setting. *Nursing Education Perspectives*, 29(2), 105-109. https://www.researchgate.net/publication/5392656_IMPLEMENTING_a_High-Fidelity_Simulation_Program_in_a_Community_College_Setting.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4ª ed). Fontes Editora Lda.

CAPÍTULO 15

A MENSAGEM QUE VEM DA FLORESTA: UM BREVE LEVANTAMENTO DOS SABERES DA AYAHUASCA

Data de submissão: 15/11/2022

Data de aceite: 02/12/2022

Miguel Firmeza Bezerra

Doutor em Estudos de Cultura
Contemporânea – ECCO
Universidade Federal de Mato Grosso
(UFMT)

Cuiabá- MT

<http://lattes.cnpq.br/7072057840612364>

Juliana Abonizio

Docente do Programa de
Pós -Graduação em
Estudos de Cultura Contemporânea
ECCO

Universidade Federal de Mato Grosso
(UFM)

Cuiabá- MT

<http://lattes.cnpq.br/9668060044309607>

RESUMO: Quando se fala em Ayahuasca no senso comum, nas mídias em geral e mesmo nos meios acadêmicos pouco familiarizados com o tema, nem sempre se aborda que o seu uso envolve um caminho de conhecimento vasto e diverso. Para ampliar a reflexão sobre o conhecimento advindo do uso da Ayahuasca, este capítulo prioriza o enfoque acerca dos saberes construídos, muitas vezes na contramão dos saberes oficiais e contrapostos

às práticas e saberes eurocêntricos. Com esse propósito, revisitamos algumas tradições que fazem uso deste chá e suas ramificações. **PALAVRAS- CHAVE:** Ayahuasca. Saberes outros. Plantas professoras.

THE MESSAGE THAT COMES FROM THE FOREST: A BRIEF REVISION OF THE KNOWLEDGE OF AYAHUASCA

ABSTRACT: There is an element of Ayahuasca that is often absent in current academic and journalistic writings about the topic: the use of ayahuasca involves vast and diverse forms of knowledge. This chapter focuses on the knowledge that the use of Ayahuasca creates, and how this knowledge might question official narratives and eurocentric practices and forms of knowledge. With this in mind, we will explore some of the traditional ways in which Ayahuasca is used and their ramifications.

KEYWORDS: Ayahuasca. Other knowledge. Teacher plants.

1 INTRODUÇÃO

Ayahuasca é uma bebida de origem indígena, cujo nome tem origem etimológica derivada do dialeto andino quéchua: *huasca* (cipó) e *aya* (almas ou espíritos), cipó das almas ou cipó dos espíritos. No entanto, a depender do contexto

de sua utilização, a ayahuasca é conhecida por diversos nomes, entre os quais, *natema*, *yagé*, *nepe*, *caapi*, *nixipae*, *shori*, *kamarampi*, cipó, daime, vegetal e outros. Neste artigo, utilizamos a denominação Ayahuasca por ser amplamente disseminado e por ter sido o nome pelo qual primeiramente os autores tomaram contato.

O líquido é preparado a partir da combinação de duas plantas: o cipó, das espécimes *BanisteriopsisCaapi* – também conhecido como Jagube do fogo, Mariri entre outros – junto às folhas das espécimes *PsychotriaViridis*. Tais vegetais têm seu habitat na floresta amazônica e o preparo é usado por inúmeros grupos indígenas e caboclos da Amazônia. Apenas na parte ocidental da região amazônica foram contabilizados, entre povos originários, 72 grupos que se utilizam da bebida. (Albuquerque, 2011).

A origem de seu consumo é de difícil averiguação, visto que a maior parte dos grupos que fizeram uso do chá pertencia a culturas de tradição oral e não deixaram registros acerca do assunto. Há quem diga que a descoberta do preparo se deu entre os incas. Há ainda hipóteses de que a sinergia entre tais vegetais tenha sido primeiramente descoberta e utilizada em torno da parte superior do rio Putomayo (Colômbia, Equador, Peru), ao redor do rio Napo (Equador, Peru) e em Iquitos, Peru. (Highpine, 2014). Desta região, teria chegado à Amazônia brasileira onde teria seu consumo se disseminado por várias nações indígenas do território nacional. O consumo também passa a ser difundido entre as chamadas populações mestiças das cidades do entorno amazônico no início do séc. XX, no período da borracha, quando muitos migrantes, sobretudo nordestinos, embrenharam-se pela floresta amazônica para trabalhar nos seringais. Como resultante desses contatos, foram criados usos ritualísticos a partir da beberagem que acabam por se configurar nas primeiras religiões ayahuasqueiras no Brasil. Desde então, o consumo da bebida passa a ser circunscrito em rituais em contextos religiosos.

Primeiramente, através de Raimundo Irineu Serra, em 1930, que fundou o Santo Daime no estado do Acre. Em 1945, Daniel Pereira de Matos fundou a Barquinha, também no Acre. Em meados de 1960, José Gabriel da Costa fundou a União do Vegetal (UDV), em Rondônia. Em 1974, foi criado, no Acre, o Centro Eclético da Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra (CEFLURIS), por Sebastião Mota de Melo.

Com rituais e liturgias, entre semelhanças e diferenças, os pioneiros supracitados têm em comum, em suas religiões, o protagonismo do consumo do chá. Dessas matrizes, o consumo religioso da Ayahuasca se disseminou e continua se disseminando no território nacional difundido por intermédio de inúmeras igrejas ramificadas que hibridizam xamanismo, aspectos do catolicismo popular, religiões afro-brasileiras, escolas esotéricas europeias e orientais. Entre os grupos indígenas que fazem uso de Ayahuasca

estão os Kaxinawá, Ashaninka, Yaminawa, Airo- Pai, Machiguenga, Desana e outros mais. (Albuquerque, 2011; Labate, 2014).

No seu consumo em diversas vertentes religiosas, crê-se que a Ayahuasca proporcionaria saber, cura e ensinamentos sobre os mais variados aspectos da vida. Considerando tais dispositivos, perceberemos a noção de um vegetal portador de um saber, o que desconstrói as bases epistêmicas da ciência tradicional que, por definição, é antropocêntrica e cuja meta era a dominação da natureza, o que é atualmente questionado por alguns autores, principalmente a partir da crise ecológica nos anos 70, uma vez que a ligação entre ciência, técnica e progresso quase levam a destruição do planeta. Do questionamento do saber científico e dos riscos da tecnocracia, são criados movimentos ambientalistas, tais como Greenpeace e outros congêneres.

A noção de uma planta portadora e disseminadora de conhecimento se constituiu numa espécie de blasfêmia aos olhos da ciência eurocêntrica e antropocêntrica, questionada, mas ainda soberana dos centros reconhecidos de produção de conhecimento científico, que não percebe um sujeito cognoscente que não seja humano.

2 CONCEPÇÕES E CONSUMOS DE AYAHUASCA

Em muitos povos, a Ayahuasca é tida como a mãe de todas as plantas, a rainha da floresta. Entre os Napo Runa, por exemplo, é dado a Ayahuasca o crédito do descobrimento de uma série numerosa de plantas medicinais. Durante os trabalhos com a bebida, outras plantas seriam mostradas em visões e esclarecidas quanto ao seu uso, finalidade e preparo, além de sua localização. Em relação a um doente, seria também indicada qual planta deveria ser usada, conforme o caso. Highpine (2014), que estudou tal nação, relata que, após a invasão espanhola, e, com a multiplicação de doenças trazidas por eles, os Napo Runa desenvolveram o uso de mais de mil plantas medicinais, algumas em combinações complexas, em um tempo muito curto: apenas um século após as invasões europeias. As descobertas teriam sido intermediadas pela Ayahuasca, que ensinou o saber aos sujeitos consumidores. O autor ainda, como que rebatendo a uma possível réplica, considera irrisória a ideia de que tais preparos de plantas medicinais tenham sido descobertas a partir de tentativa e erro (característica do método científico tradicional baseado na experimentação), pelo curto espaço de tempo em que foram desenvolvidas e pela quantidade de espécies que habitam a floresta da qual extraíram tais remédios: 80.000 espécies de plantas catalogadas e uma estimativa de mais de um milhão de vegetais ainda não catalogadas. O que se passaria, na verdade, é que as plantas entendidas como sujeitos de poder e saber se apresentam como aliadas no processo de cura dos Napo Runa.

A Ayahuasca abriria uma comunicação entre o reino vegetal e humano, mostrando que outra inteligência vegetal pode ser usada de modo específico. Há os casos em que a Ayahuasca prescreve determinada planta, mas há situações em que o paciente não tem necessidade de ingerir a planta fisicamente, pois, por meio da Ayahuasca, o curandeiro convoca como aliado apenas o espírito da planta para auxiliar na cura. (Highpine, 2014).

Outro saber que a Ayahuasca transmite é o do conhecimento necessário para viver corretamente entre os seres do mundo natural e do mundo dos espíritos. É como se ensinasse as artes da diplomacia e da boa relação não só entre os homens, mas socio cósmicas. Assim, trata-se de uma medicina que além das doenças de corpo e mente são também curas espirituais.

É importante ressaltar que, ao diferentemente da crença de sujeito universal difundida pela ciência eurocentrada, encontramos dentre os diversos povos concepções específicas de saúde, doença e cura o que desconstrói justamente a ideia de universalidade, como mostra Rodrigues (2006) em seu estudo sobre o nojo e as autoras Rezende e Coelho (2010) acerca das emoções que são culturalmente desenvolvidas. Segundo as autoras, não se trata apenas de expressão diferente das emoções universais entre culturas diferentes, antes, argumentam que as próprias emoções não são as mesmas entre as culturas do que podemos considerar que as doenças emocionais também não são as mesmas tampouco suas curas e processos terapêuticos, o que nos leva mais uma vez a questionar a ideia de universalidade difundida pela ciência moderno-ocidental que acaba por se constituir em uma violência epistêmica dentre os diversos saberes de matriz outra que não europeia.

Pedro Luz destaca tal aspecto entre os povos da língua Pano, Aruák e Tukano:

(Ayahuasca) é pensada como sendo a fonte do conhecimento necessário para se viver corretamente tanto no aspecto da moral e conduta pessoal, como na forma esperada de comportamento, na relação com os outros membros da sociedade, com os ancestrais, com os seres do mundo natural, plantas e animais, bem como com os seres sobrenaturais. É do cipó que vem o saber acerca do mundo e do outro mundo, é ele que ensina sobre a criação, os seres que nela existem e a lógica que rege seu funcionamento. (Luz, 2002, p. 61).

Esse último saber estaria relacionado também com um conhecimento metafísico, filosófico a ser apreendido, além de um saber moral e social. Outros saberes transmitidos poderiam ser aqui elencados; o aprendizado de outras línguas, cantos e rezas. Luna (2002), estudioso do xamanismo peruano, conta que, em diversos casos, os xamãs afirmavam que a Ayahuasca ensinava cantos em outras línguas indígenas, como também rezas em suas próprias línguas. Além disso, ensinava a linguagem de alguns animais.

Há também um aspecto exploratório dos seres que vivem na floresta. No espaço de conhecimento da Ayahuasca, não são poucos os xamãs que transformados em animais exploram a natureza de modo interior.

A transformação em sucuri, por exemplo, abriria o caminho para a exploração do mundo subaquático, enquanto que a transformação em onça ou águia harpia, ou qualquer outro animal, permitiria outros tipos de exploração do mundo natural bem como sua representação simbólica e espiritual. (Luna, apud: Albuquerque, 2009.p. 11).

A Ayahuasca também é utilizada em direções divinatórias. Entre os Yaminawa, por exemplo, encontra-se casos de migração de uma doença para a região que ocupavam ocorrer por intermédio da Ayahuasca (Calavia, 2014). Também se utiliza a bebida enteógena para se prever o clima, as colheitas, as caçadas. Entre os Airo Pai (Luz, 2002), acredita-se que, durante as sessões com Yagé, os seres que produzem o tempo e as condições climáticas podem ser consultados em sua produção ou requisitados para interferir a favor. No caso da caça, a Ayahuasca não só agiria no caçador, dotando-o de aptidões mais apuradas para a atividade, quanto poderia lhe mostrar o local específico onde os animais a serem caçados estariam; além disso, entre os Machiguenga, os xamãs intercederiam junto aos espíritos donos dos animais de caça a fim de negociar uma melhora da oferta na região. (Albuquerque, 2011).

Nesse sentido, as promessas de previsão da ciência moderna e sua noção linear de tempo, como podemos deduzir das ideias positivistas de previsibilidade científica (Comte, 1983), são postas em xeque, pois apesar de haver um conhecimento divinatório tal como descrito acima com o consumo da Ayahuasca, os relatos diferem da noção progressista de tempo, antes trata-se de um colapso espaço-temporal que permite o mesmo acesso epistêmico àquilo que denominamos futuro e passado na modernidade.

O aspecto de uma comunicação virtual é ressaltado em diversos casos. Entre os Machiguenga, relata-se ser possível uma comunicação telepática entre aldeias distantes, com vistas a prever a chegada de visitas ou inimigos, à maneira de um rádio (Shepard, 2005). No que tange aos seringueiros da Reserva Extrativista do Alto do Juruá, que também consomem Ayahuasca, o aspecto divinatório chegou, inclusive, a ser usado com fins políticos e para descobrir possíveis roubos dos patrões nos cálculos de débitos dos trabalhadores, suposta razão pela qual os chefes teriam proibido o preparo e consumo do chá. (Albuquerque, 2011). Há ainda relatos (Calavia, 2014) do missionário Ricardo Álvarez a respeito do extermínio de um grupo de Amahuca pelos Yaminawa, que, ao verem, por intermédio da Ayahuasca os planos de guerra da tribo rival em relação a eles, decidem atacar preventivamente.

Albuquerque (2011) faz uma listagem de algumas das muitas esferas do saber que a Ayahuasca transmite, tais como os aspetos cognitivo, artístico, político/social, moral, espiritual, filosófico, divinatório, medicinal e prático. No entanto, a autora ressalta que a categorização, tão confortável ao nosso modo de entendimento, não faz muito sentido, a não ser para fins didáticos, pois que, dentro do saber que opera e transmite a Ayahuasca, todos esses aspectos estão entrelaçados uns nos outros, inseparáveis, pertencentes à mesma ciência de forma holística.

3 CONSIDERAÇÕES

Atualmente, diante da crise ecológica e a descrença do saber científico e os resultados catastróficos que o saber moderno-tecnocrático produziu e ainda produz, vemos o ressurgimento, difusão, apropriação de saberes outros, tais como neopaganismo, xamanismo, medicina holísticas, dentre outras, como discute Maffesoli (1999) ao dissertar sobre um reencantamento do mundo, no qual se inclui o consumo da Ayahuasca.

Ayahuasca é apenas a porta de entrada para todo um complexo e extenso caminho de conhecimento procedente das plantas; deparamo-nos com a possibilidade de que Ayahuasca seja a ponta do iceberg de um conhecimento técnico altamente sofisticado, historicamente ignorado (Luna, apud: Albuquerque, 2011, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, percebemos que, para além do conhecimento científico difundido como ideal da modernidade proveniente da aplicação de um método por um sujeito conhecedor e um objeto a ser conhecido, temos conhecimentos outros, como no caso do proveniente da Ayahuasca, que não separa sujeito e objeto do conhecimento e produz um saber que ultrapassa a separação entre espécies (animais e humanos), reinos (vegetais e animais) e cósmicos (animais, vegetais, minerais e divindades).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém; EDUEPA, 2011.

_____. **Uma heresia epistemológica: as plantas como sujeitos de saber**. In: Oficina do CES, Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Coimbra- Portugal, nº 328, 2009.

CALAVIA SAEZ, O. **Teoria, actores y redes de La Ayahuasca**, in: Revista digital Ilha, v. 16, n. 1, p. 7-40, jan./jul. 2014.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**; Catecismo positivista. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HIGHPINE, G. **Desvendando o mistério da origem de Ayahuasca**, in: Publicado em 2014.

LABATE, B. C. **A Reinvenção do Uso da Ayahuasca nos Centros Urbanos**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LUNA, L. E. **Prefácio**. In: ALBUQUERQUE, M. B. Epistemologia e Saberes da Ayahuasca. Belém, Eduepa, 2011.

_____. **Xamanismo amazônico, ayahuasca, antropomorfismo e mundo natural**. In: LABATE, B. C. & ARAÚJO, W. S. (orgs.). O uso ritual da ayahuasca. Campinas: Mercado das Letras: São Paulo: FAPESP, 2002.

LUZ, P. **O uso ameríndio do caapi**. In: LABATE, B.C & ARAÚJO, W.S. (orgs.). O uso ritual da ayahuasca. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

REZENDE, Claudia Barcellos e COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RODRIGUES JC. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

SHEPARD JR., Glenn. **Venenos divinos: plantas psioativas dos machiguenga do Peru**. In Beatriz Caiuby Labate e Sandra Lucia Goulart (orgs.). O uso ritual das plantas de poder. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

CAPÍTULO 16

LA REFORMA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE

Data de submissão: 27/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

María Eugenia Senties Santos

Universidad Veracruzana
Maestra de Tiempo Completo
Boca Del Río, Veracruz, México
CV

Haydee Zizumbo Ramírez

Universidad Veracruzana
Maestra de Tiempo Completo
Boca Del Río, Veracruz, México
CV

RESUMEN: El proceso de la globalización ha transformado las relaciones entre las personas y los países y todavía continúa dicha transformación. Sus efectos y ramificaciones han conducido a una nueva visión del mundo y de las personas, en la que se desvanecen diversos aspectos de las actuales fronteras nacionales y geográficas, al tiempo que los nuevos saberes y tecnologías imprimen un dinamismo y una diversidad a la vida cotidiana nunca antes vistas en la historia de la humanidad (Torres, 1994). Como consecuencia, el entorno se volvió más exigente y la generación y aplicación del conocimiento se convirtió en una prioridad, razón por la cual las universidades y sobre todo las públicas se

encontraron ante lo inminente, la competencia en la satisfacción de las demandas de la sociedad. La respuesta fue la implantación de un nuevo modelo educativo denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) tendiente a la formación integral y armónica de los estudiantes, tanto profesional como intelectual y humana que le permita promover la convivencia social y la tolerancia hacia lo diverso, lo cual se logra realizando una transversalidad a través de las experiencias educativas. A través de este modelo en el cual se desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, se permite al estudiante entender al mundo contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Reforma. Modelo Educativo. Integral. Flexible.

THE EDUCATIONAL REFORM AT THE UNIVERSITY OF VERACRUZANA THROUGH THE INTEGRAL AND FLEXIBLE EDUCATIONAL MODEL

ABSTRACT: The process of globalization has transformed the relations between people and countries and this transformation still continues. Its effects and ramifications have led to a new vision of the world and people, in which various aspects of current national and geographical boundaries fade, while new knowledge and technologies printed dynamism and diversity to everyday life never seen before in the history of mankind. As a result, the environment became more

demanding and the generation and application of knowledge became a priority, the reason universities and especially public ones, found themselves before the imminent competition in meeting the demands of society. The response was the introduction of a new called. Comprehensive and Flexible Educational Model (MEIF) aimed at the integral and harmonious formation of students, either professional and intellectual and human that enables to promote social harmony and tolerance towards diversity, this is accomplished by performing a transversal through educational experiences. Through this model are developed the knowledge, attitudes, skills and values necessary to enable the student to understand the contemporary world.

KEYWORDS: Reform. Educational Model. Comprehensive. Flexible.

1 INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de que la fortaleza de un país reside en la educación de todos sus habitantes y no sólo en la calidad formativa de algunos sectores, nos lleva a la incorporación de nuevas perspectivas sobre el papel de las universidades en la distribución social del saber. La universidad debe abandonar su concepción centrada exclusivamente en la oferta de carreras a estudiantes escolarizados y en la investigación endogámica, abriéndose a la sociedad para asegurar que el conocimiento y los saberes que en ella se generan y desarrollan estén al alcance de toda la población sin restringirlos a programas profesionalizantes ni a grupos de edad acotados (OCDE, 1997).

Actualmente, es más evidente que la concepción de una formación profesional unívoca resulta incongruente e insuficiente en un mercado laboral y de servicios profesionales regido por principios y necesidades muy distintas a las vigentes hace apenas una década. La diversificación y la creciente complejidad de las tareas que debe realizar un profesionista para resolver los problemas que se presentan en su ámbito de acción tienen tantos componentes de innovación tecnológica y de interdisciplinariedad que han producido una pérdida gradual de la exclusividad laboral que solían mantener las carreras tradicionales frente a los actuales campos y demandas de ejercicio profesional. Lo mismo sucede con el papel que hasta hace poco tenían las universidades como instancias privilegiadas para la formación especializada y, por ende, para promover la movilidad social (Torres, 1994).

Se ha llegado a la conclusión de que, para enfrentar adecuadamente las demandas del mercado del trabajo, la educación universitaria debe tener un fuerte componente de formación general en ciencias y conocimientos básicos, acompañada de una sólida capacitación para el autoaprendizaje y el desarrollo de nuevas habilidades y, por la otra, lo que es cada vez más relevante para el mercado laboral: que, independientemente de la carrera de origen, el profesionista demuestre poseer las competencias y las actitudes

necesarias para desempeñarse exitosamente en un medio competitivo y en constante transformación (Torres, 1994).

La transformación del trabajo y el empleo pide que las universidades redefinan el perfil de sus egresados, incorporando en la función docente los elementos necesarios para desarrollar en todos los estudiantes, aparte de los conocimientos y destrezas propias de su carrera, un conjunto de habilidades básicas para el desempeño profesional en el mundo moderno. De ellas, basta mencionar las siguientes, que constituyen lo que se ha dado en llamar la nueva alfabetización para el trabajo: uso eficiente de herramientas, técnicas, sistemas de cómputo y telecomunicaciones; dominio de por lo menos dos idiomas; capacidad de trabajo en equipo y de liderazgo de grupos; motivación y efectividad en el logro de metas; inclinación al estudio, la actualización y la formación constante; capacidad para detectar problemas y proponer y emprender soluciones adecuadas; conocimiento del contexto, de la relevancia socio-económica y del impacto de su trabajo; capacidad para comunicar claramente las ideas y planteamientos de manera oral y escrita; y, por tanto, una sólida formación humanista basada en valores sociales y en una amplia cultura general (Veracruz-Llave, 1999-2004).

El fenómeno de la globalización también ha incorporado profundos cambios culturales, que se desenvuelven en dos dimensiones aparentemente contradictorias, pero que, en el fondo, se realimentan una a la otra. Por una parte, debe tener la capacidad y el cuidado necesarios para rescatar los valores centrales de nuestras culturas nacionales, hurgando en las tradiciones y manifestaciones de los diversos grupos sociales y sintetizando aquello que nos da la unidad nacional. Por la otra, tiene que estar abierta a ver la riqueza de la humanidad, a aceptar lo diferente, a promover la tolerancia como requisito para la coexistencia pacífica y justa en un planeta que nos pertenece a todos. Por ello, la universidad no puede ubicarse solamente en el plano de la cultura universal sin desarrollar la conciencia y el conocimiento de las realidades locales. La universidad debe actuar localmente con pensamiento global, debe llevar su acción al mundo entero, pero empezando por la realidad de los habitantes de su propio entorno y con especial énfasis hacia los sectores marginados (UNESCO, 2000).

La evolución de la educación superior hace patente el nuevo papel del conocimiento en un mundo cada vez más diversificado y complejo: exige incorporar tendencias y retos a los que no se pueden sustraer las universidades públicas; se debe ampliar el rango de edad de la población atendida e incorporar modelos educativos que permitan la flexibilidad y la multi-disciplinariedad necesarias para diversificar y modernizar la oferta de estudios universitarios; se deben establecer condiciones y reglas para asegurar la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores, a la par que abrirse nuevas

posibilidades de acceso a cursos y otros elementos formativos orientados a la adquisición de competencias para enfrentar las necesidades de reconversión profesional o de desarrollo humano; y se deben fortalecer los mecanismos de acreditación y certificación internacional de la calidad de los programas educativos (OCDE, 1997).

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción del modelo que la Universidad Veracruzana ha implementado para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores necesarios que posibiliten al estudiante entender al mundo contemporáneo.

La metodología utilizada es un estudio descriptivo basado en la recopilación documental de la información emitida por la Universidad Veracruzana desde el año de 1997 a la fecha y algunas otras fuentes de información.

La estrategia principal en el Programa de Trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI de la Universidad Veracruzana (Veracruzana, 2001), es el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje. Se considera que el aprendizaje del estudiante debe ser integral, significativo y de por vida, se puntualiza además que el nodo central y transversal del quehacer educativo debe expresarse en una verdadera campaña institucional de reforma académica, aún más, se reconoce la diversidad y complejidad de las actividades que habrán de emprenderse como parte de dicha estrategia.

Las actividades van desde una adecuada orientación educativa, la actualización de planes y programas de estudio, el establecimiento de nuevos sistemas de apoyo al estudiante, la realización de tutorías y asesorías académicas y la ampliación de los programas de becas estudiantiles hasta la diversificación de las actividades de aprendizaje (aprendizaje de la investigación documental y bibliográfica, de idiomas, de cómputo académico; actividades en laboratorios, en talleres, en el campo real del ejercicio profesional; y actividades deportivas, artísticas y culturales).

La reforma académica no puede concebirse ni realizarse sin la amplia participación de los académicos y las instancias colegiadas que dirigen el rumbo educativo de nuestra Casa de Estudios. Se ha señalado también que la puesta en práctica de una iniciativa de tal magnitud sólo será posible en la medida en que la administración escolar, la organización académica, los programas de formación y de estímulo al personal docente, la infraestructura física y de soporte tecnológico se desarrolle en concordancia con los nuevos enfoques y las prácticas educativas.

La Universidad Veracruzana enfrenta una realidad que pone a prueba la calidad y la pertinencia social de su labor académica; si bien este desafío no es nuevo, sí lo son su intensidad y la urgencia de respuestas rápidas y oportunas. Es innegable que nuestra institución corre el riesgo de ser superada por un entorno dinámico y cambiante,

propiciado por las transformaciones sociales, económicas y demográficas del país y sus diversas regiones, que alteran constantemente las relaciones políticas, comerciales y de información en el plano institucional.

El Modelo Educativo Integral y Flexible que toma como marco de referencia el Plan General de Desarrollo 1997 (Veracruzana, Plan General de Desarrollo, 1997) y el documento Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XX; pretende formar de manera integral profesionales capaces de satisfacer las necesidades sociales a través de la generación, aplicación y transmisión de conocimientos de alta calidad.

Por lo anterior, la Universidad Veracruzana debe responder a tres retos:

1. Caminar hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico mediante el trabajo multi e interdisciplinario;
2. Transitar hacia una estructura flexible y dinámica que le permita anticipar los cambios sociales, y
3. Adaptar su quehacer a los nuevos tiempos, ya que debe preparar hombres y mujeres capaces de convertirse en los constructores del futuro.

La Universidad Veracruzana asumirá la transformación para llegar a ser una institución abierta al cambio y sujeta a innovaciones constantes para lograr su cometido; fomentará en los integrantes de la comunidad universitaria las actividades críticas, creativas y de innovación en las ciencias, en las humanidades y en las artes, con un espíritu emprendedor y participativo; proveerá a su personal y a sus estudiantes de los medios necesarios para el desempeño adecuado de sus actividades, en un marco de desarrollo individual y colectivo; mantendrá una vinculación permanente con los sectores sociales y productivos en la búsqueda de soluciones que permitan un desarrollo equitativo y sustentable. También realizará acciones conjuntas con asociaciones y organismos de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios a niveles estatal, nacional e internacional. (Veracruzana, Avances del Programa de Trabajo 1998-2001. Consolidación y Proyección hacia el siglo XXI, Reporte presentado al CGU, 2001).

2 MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE

2.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Es un modelo que incorpora la dimensión internacional en el ámbito curricular, al considerar la flexibilidad de los planes de estudio, la producción regional de conocimientos y la formación integral del estudiante (Veracruzana, Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional (MEIF), 2015).

2.2 OBJETIVOS DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE

2.2.1 Objetivo general

Propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.

2.2.2 Objetivos particulares

Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr:

- La apropiación y desarrollo de valores humanos, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales.
- Un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- El establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respeto a la diversidad cultural.
- Un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente.
- El sustento de este modelo educativo lo constituyen los ejes integradores: epistemológico-teórico, heurístico y socio-axiológico, que son la base a partir de la cual se orientarán los trabajos hacia la construcción de la curricula de la Universidad Veracruzana.

3 LA FORMACIÓN INTEGRAL

El modelo educativo integral flexible considera la formación integral como parte fundamental en el desarrollo del profesionista de calidad, considerando y dándole gran importancia a los siguientes aspectos.

3.1 FORMACIÓN HUMANA

Aquí se le da gran importancia a dos aspectos como son los valores y las actitudes, ya que considerando los diferentes problemas sociales que imperan en la actualidad es indispensable fortalecer valores tales como: el respeto a la vida, la ética profesional, responsabilidad, honestidad respeto por el medio ambiente etc.

3.2 FORMACIÓN INTELECTUAL

En este tipo de formación el estudiante adquirirá todos los conocimientos necesarios que le permitan resolver todo tipo de problemas afines a su profesión así

como el tener un pensamiento lógico, crítico y creativo, fomentando sus habilidades y destrezas para analizar y razonar, pero sobre todo desarrollándole el hábito del estudio autónomo de tal forma que sea el constructor de su conocimiento dejando de lado la enseñanza tradicional.

3.3 FORMACIÓN PROFESIONAL

En este aspecto, la formación profesional considera los conocimientos y saberes encaminados a aprender y ejercer una determinada profesión.

3.4 FORMACIÓN SOCIAL

Este tipo de formación es también considerada indispensable en el profesionista de calidad, ya que deberá de estar consciente de su participación en la solución de problemas sociales del entorno en el cual se desarrolle y sea además capaz de mejorar su nivel de vida como el de su familia, dándole gran importancia al trabajo en equipo.

4 EJES QUE INTEGRAN LA FORMACIÓN

Una consideración importante que impera en el MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible) de la Universidad Veracruzana es lograr amalgamar los conceptos “Enseñanza” y Educación” de tal forma que se pueda lograr la meta final “Profesionistas integrales y de Calidad”, a través de los siguientes ejes integradores:

4.1 EJE TEÓRICO

Este eje promueve que el estudiante se apropie del conocimiento y lo construya permanentemente, adaptándolo a la realidad que viva.

4.2 EJE HEURÍSTICO

Este eje promueve el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias que permitan hacer eficientes los procesos que dirijan a la solución de problemas.

4.3 EJE AXIOLÓGICO

Este eje está constituido por el conjunto de valores y actitudes que promueve la Institución, ya que se pretende que el estudiante se comprometa a alcanzar su superación personal, individual y con la colectividad.

La implementación de estos ejes será responsabilidad de docentes, alumnos, administrativos y todo el equipo de trabajo que formen la comunidad universitaria.

5 ÁREAS DE FORMACIÓN

La formación en el MEIF comprende la flexibilidad para adaptar la currícula a las necesidades de cada estudiante, implantándose diferentes experiencias educativas que vayan de acuerdo al producto que se quiere lograr en cada Universidad, procurando con esto elevar el rendimiento académico y educativo que les proporcione a los estudiantes una competitividad laboral tan necesaria en la época actual.

El diseño de la estructura de la currícula de cada licenciatura comprenderá experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, las cuales se encuentran comprendidas en las diferentes áreas de formación que se mencionan a continuación:

5.1 FORMACIÓN BÁSICA

Esta área de formación incluye la adquisición de conocimientos y habilidades inter y multidisciplinares que sentarán las bases para el estudio de una licenciatura, y se divide en:

- a) General.- Comprende las habilidades del pensamiento crítico, la habilidad de comunicación y la capacidad para resolver problemas, dominio de la lengua castellana, del idioma inglés, la computación, considerando en esta área básica experiencias educativas tales como: lectura y redacción, habilidades del pensamiento, computación e inglés,
- b) Iniciación a la Disciplina. - Comprende las experiencias educativas y las áreas de conocimiento de acuerdo al perfil de cada carrera, considerando los conocimientos mínimos que debe tener el profesional de acuerdo a su disciplina.

5.2 FORMACIÓN TERMINAL

La formación terminal comprende una serie de experiencias educativas de carácter disciplinario, las cuales el estudiante podrá elegir dependiendo del área en que quiera desarrollarse o especializarse. En esta área es donde se localizan la mayoría de las experiencias educativas optativas.

5.3 FORMACIÓN DE ELECCIÓN LIBRE

En esta área está comprendida la formación complementaria, y en ella el estudiante tendrá la libertad de escoger las experiencias educativas dependiendo de la variedad y cantidad que sean ofrecidas por la Universidad.

6 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Las experiencias educativas en el MEIF se conciben no solo en los conocimientos recibidos dentro del salón de clases, sino que además se deben enfocar a diferentes ámbitos de la profesión y del desarrollo social y personal, deben ser entendidas también como aquéllas que promueven el aprendizaje, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo.

Las experiencias educativas fuera del aula serán aquéllas que tienen propósitos formativos y que permitan al estudiante adquirir habilidades, destrezas y actitudes, vinculando los conocimientos adquiridos dentro del aula y la práctica en el mercado laboral y social. También este nuevo modelo fortalece una formación integral mediante la recreación, el deporte, la cultura y el arte.

7 TUTORÍAS ACADÉMICAS

Una de las actividades académicas a las que el MEIF les concede gran importancia son las tutorías, mediante las cuales el alumno recibe por parte del docente tutor recomendaciones en lo referente a las experiencias educativa que le conviene cursar, así como, la impartición de cursos remediales. En general, el alumno con estas tutorías recibirá una orientación guiada al eficiente desempeño académico.

8 PERFIL DEL EGRESADO

La misión de la Universidad como de toda Institución de Educación Superior es preparar a futuros profesionistas identificados y comprometidos con su entorno local, regional y nacional, con un amplio sentido de responsabilidad y con valores y actitudes que permitan contribuir al permanente proceso de transformación en el ámbito económico, social, cultural y político y así poder enfrentar los retos de apertura y globalización actuales y precisamente el MEIF y los ejes que lo integran harán posible la consecución de esta misión con base en criterios sustentables.

9 REFLEXIONES FINALES

En 1999, la Universidad Veracruzana inició la implantación de un Modelo Educativo, centrado en el aprendizaje del estudiante y con fundamento en una organización curricular por áreas, con un sistema de créditos que permite al estudiante elegir experiencias educativas y determinar los tiempos en que desea cursarlas de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

La propuesta del MEIF se realiza a través de una estructura curricular electiva y flexible, basada en un sistema de créditos. Lo anterior implica redefinir los programas de estudio con nuevos contenidos y métodos para el autoaprendizaje, la actualización de los docentes, así como programas institucionales vinculados a los sectores productivos.

Después de exponer la justificación y los procesos a que ha estado sujeta la implementación del MEIF en la UV, se realizan las siguientes reflexiones:

1. El MEIF es un modelo que incorpora el ámbito curricular a la dimensión internacional, al considerar la flexibilidad de los planes de estudio, la producción regional de conocimientos y su recorte al ámbito institucional, a la vez que establece según los lineamientos de la UNESCO, el conocer, hacer y ser para lograr la formación integral del estudiante posibilitándolo entender el mundo contemporáneo.
2. El principio básico que guía la implantación del modelo educativo en la Universidad Veracruzana es la gradualidad, la cual debe ser entendida en el sentido de que las diversas entidades que integran la Universidad, iniciaron conforme sus condiciones lo fueron permitiendo, así como el grado de flexibilidad fue distinto según las particularidades de cada caso.
3. La permanente socialización de las propuestas y cambios pretendidos con el MEIF, debido a que su implantación requiere de condiciones como la aceptación de parte de los académicos y estudiantes de involucrarse en los procesos de cambio, contar con los recursos y la infraestructura física que el modelo demanda, así como con la adecuada definición de la organización curricular.
4. Una consideración importante para la consecución de los objetivos que se pretenden en el MEIF, es tener una vinculación constante entre la Universidad y las Instituciones que forman los diferentes sectores de la comunidad.
5. Este modelo educativo plantea nuevas disposiciones para los procesos de admisión y egreso, de la tal forma que los aspirantes a ingresar cuenten con las características necesarias para lograr profesionistas con la formación que se pretende ofrecer.
6. El MEIF por su misma naturaleza, requiere la presencia de instancias que permitan valorar el proceso de construcción realizado, el desarrollo de las acciones que deriven de él con la finalidad de informar a todos sus actores de sus resultados, ya que la retroalimentación de estos es fundamental para la mejora continua del proceso.

La Universidad Veracruzana además de lograr su objetivo general que es propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta, una formación integral y armónica, intelectual, humana, social y profesional, pretende contribuir a lograr la excelencia en el sector educativo de nuestro país, de tal manera que se logre la competitividad que se requiere en los tiempos actuales y necesaria para alcanzar un desarrollo sustentable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OCDE. (1997). *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*. (OCDE, Ed.) México.

Torres, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2000). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, Francia: UNESCO.

Universidad Veracruzana. (s.f.).

Veracruzana, U. (1997). *Plan General de Desarrollo*. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.

Veracruzana, U. (2001). *Avances del Programa de Trabajo 1998-2001. Consolidación y Proyección hacia el siglo XXI, Reporte presentado al CGU*.

Veracruzana, U. (2015). *Análisis diagnóstico del Modelo Educativo Institucional (MEIF)*. Obtenido de Universidad Veracruzana: <http://www.uv.mx/meif/files/2015/03/DGDAIE-Contenido.pdf>

Veracruz-Llave, G. d. (1999-2004). *Plan Veracruzano de Desarrollo*. Xalapa, Ver.: Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.

Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.

Veracruzana, U. (2001). *Consolidación y Proyección en el Siglo XXI. Hacia un paradigma Universitario Alternativo*. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.

CAPÍTULO 17

DETECCIÓN DE DEFICIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ASPIRANTES EN 2018 A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO CAMPUS CANCÚN

Data de submissão: 11/11/2022

Data de aceite: 24/11/2022

Dr. Francisco José Arroyo Rodríguez

Profesor del Departamento de Ingenierías
en el Instituto Tecnológico de Cancún
Pertenece al TecNM
(Tecnológico Nacional de México)
<https://orcid.org/0000-0002-4073-5867>

Dr. Jorge Alberto Cano Tur

Profesor del Departamento de Administración
en el Instituto Tecnológico de Cancún
Pertenece al TecNM
(Tecnológico Nacional de México)
<https://orcid.org/0000-0003-3824-9082>

Arq. Marco Arroyo Terrazas

Empresa Bem&Beka

RESUMEN: En el Instituto Tecnológico de Cancún se aplicó a los 524 aspirantes de las 6 diferentes carreras de Ingeniería el examen CENEVAL (EXANI-II) como instrumento de admisión, en diciembre del 2017, abril y junio del 2018. Se evalúan 4 áreas, Pensamiento Analítico y Pensamiento Matemático, Estructura de la Lengua, y Comprensión Lectora. Las calificaciones emitidas se expresan en una escala denominada Índice

ICNE, donde los resultados de la prueba se ubican entre los 700 puntos (calificación más baja), y los 1300 (calificación más alta); la media técnica es de 1000 puntos, la cual representa un 50% de aciertos. Se analizaron los resultados obtenidos en cada una de las áreas evaluadas para los aspirantes de cada Ingeniería, para detectar sus deficiencias y con estos resultados se diseñó el curso propedéutico para mejorar el desempeño académico en los primeros semestres de cada carrera y se compararon con los resultados obtenidos en el 2017.

PALABRAS CLAVE: Aspirantes. CENEVAL. Deficiencias académicas. Ingeniería. TecNM.

1 INTRODUCCIÓN

“La sociedad cambia de manera vertiginosa, la vida de las Instituciones de Educación Superior (IES) debe estar acorde a estas transformaciones” (Arroyo, F., 1999). En el estudio “La Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral” destaca su rápida expansión, en los últimos 15 años, la tasa de egresados en la fuerza laboral por estado ha aumentado en promedio en un 40%. Los gobiernos han realizado importantes esfuerzos para abrir numerosas IES en municipios pequeños.

Muchas de ellas pertenecen a los subsistemas tecnológicos, para dar respuesta a las necesidades sociales y laborales de la región. Sin embargo, México sigue enfrentando retos importantes con la vinculación de las IES con el mercado laboral. (OCDE 2019)

Según los resultados proporcionados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el desempeño de México se encuentra por debajo del promedio, en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos), y matemáticas (408 puntos), en éstas 3 áreas, menos del 1% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). (OCDE 2016, Tabla Panorama del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas. pp. 5). Así mismo los resultados obtenidos en ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no ha variado significativamente desde el 2006. En los países de la OCDE, 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura (capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido), solo el 0.3% de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel y esta proporción no ha variado desde el 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). (OCDE 2016 Notas País México).

Los resultados de la OCDE mencionan que el 45% de los jóvenes mexicanos tienen la expectativa de estar trabajando en una ocupación relacionada con las ciencias cuando cumplan 30 años; es importante resaltar que estos resultados se encuentran significativamente por encima del promedio OCDE. Además, los estudiantes en México declaran altos niveles de interés en ciencias comparados con sus pares en otros países de la OCDE ya sea a través de sus expectativas de tener una carrera profesional relacionada con las ciencias, de sus creencias en la importancia de la investigación científica o de su motivación por aprender ciencias. Sin embargo, estas actitudes positivas están débilmente asociadas con el desempeño de los estudiantes en matemáticas.

En promedio, el rendimiento de México en matemáticas ha aumentado 5 puntos cada 3 años del 2003 al 2015, pero el 57% de los estudiantes no alcanzaron el nivel básico de competencias y permaneció igual en éste periodo. En el 2015, México tuvo una proporción similar de estudiantes que alcanzaron niveles de competencia de excelencia en matemáticas que en el 2003, pero menor que en 2006, 2009 y 2012. (OCDE 2016 PISA 2015 Resultados Clave).

Es importante notar que cuando un estudiante tiene confianza en sus habilidades para cumplir con objetivos particulares dentro del contexto de las ciencias, se dice que tiene un gran sentido de autoeficacia en las ciencias. Un mejor desempeño en las ciencias lleva a un mayor sentido de autoeficacia, mediante la retroalimentación positiva por parte de los docentes, pares, y padres, y mediante las emociones positivas asociadas

a la retroalimentación. Los estudiantes en México reportan de los niveles más altos de autoeficacia de todos los países de la OCDE (PISA, 2016).

PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) distingue 2 tipos de motivaciones para aprender ciencias; los estudiantes pueden aprender ciencias porque la disfrutan (motivación intrínseca), o porque perciben que aprender ciencias es útil para sus planes futuros (motivación instrumental).

Estudiantes y el gusto por las ciencias: La mayoría de los estudiantes que participaron en PISA 2015 dijeron haber disfrutado y estar interesados en aprender ciencias, pero en promedio en los países de la OCDE, a pesar de los altos niveles de motivación para aprender ciencias, al compararlos con sus pares en otros países, tanto el disfrute de las ciencias como la motivación instrumental están débilmente asociadas al desempeño de los estudiantes en ciencias. Por ejemplo, la diferencia en el rendimiento entre estudiantes que disfrutan más de la ciencias y los estudiantes que disfrutan menos es de 33 puntos en México, comparado con el promedio de la OCDE de 75 puntos; y no hay diferencias en el rendimiento de ciencias entre los estudiantes mexicanos que reportan la mayor y la menor motivación para aprender ciencias, mientras que en promedio en los países de la OCDE si existe una diferencia de rendimiento de 25 puntos. (OCDE 2016 Notas País México)

Contexto para el rendimiento estudiantil: En el 2014, el PIB per cápita de México era de USD 17 315, (44% del promedio de la OCDE). El gasto acumulado del país por estudiante entre la edad de 6 y 15 años era de USD 27 848, o 31% del promedio de la OCDE. La relación del gasto acumulado y el PIB del país es menor en México (1.6) que en muchos otros países de América Latina (AL). En México, el 18% de las personas que tienen entre 35 y 44 años de edad poseen educación terciaria, comparados con el 38% promedio de los países de la OCDE. En México, el 62% de la población nacional de jóvenes de 15 años se encuentra representada en la muestra PISA del país. Esto implica que una menor proporción de jóvenes de 15 años en México que en otros países de AL están matriculados en la escuela en el 7º grado (1º de secundaria) o superior y cumplen los requisitos para participar en éstas pruebas, y los resultados necesitan ser interpretados cuidadosamente cuando se consideran países/economías donde las muestras PISA cubren un porcentaje limitado de la población de 15 años. No obstante, el hecho de una parte de esta población no esté representada en PISA no significa necesariamente que no esté matriculada en la escuela y según los datos de la UNESCO, en 2014 la tasa neta de matriculación para jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de educación secundaria en México era del 81% (OCDE 2016 PISA 2015 Resultados Clave).

Oportunidades de aprendizaje de ciencias en la escuela: Las inequidades en las oportunidades de aprendizajes son reflejadas principalmente en el tiempo que los sistemas educacionales, escuelas y profesores asignan al aprendizaje. Si el tiempo es una condición necesaria para el aprendizaje, los estudiantes que no asisten a las clases de ciencias son probablemente aquellos que tienen menos exposición a las oportunidades de adquirir competencias en las mismas. En promedio en los países de la OCDE, 6% de los estudiantes declaran que no se les requiere que asistan a lo menos a una clase de ciencias a la semana. Significa que al menos un millón de jóvenes en éstos países no se les requiere que asistan a una de estas clases; en 2015 y el porcentaje de asistencia se incrementó el 4% (PISA, 2016).

Los estudiantes que declaran no asistir a las clases de ciencias tienen una mayor probabilidad de estar en escuelas en una situación de desventaja socio-económica, y localizadas en zonas rurales. En promedio en los países de la OCDE, a los estudiantes que no se les requiere asistir a las clases de ciencias obtienen un rendimiento menor que aquellos estudiantes que a lo menos toman una clase de ciencias a la semana. En México, no hay diferencias en el perfil de escuelas donde existen porcentaje de estudiantes que toman al menos una de ésta clase a la semana; y no existen diferencias en rendimiento entre estudiantes que toman al menos una clase a la semana de aquellos que no.

Prácticas docentes: Las maneras en que los docentes enseñan ciencias tienen una asociación más fuerte con el rendimiento y con las expectativas de los estudiantes de trabajar en una carrera relacionada con las ciencias, que los recursos humanos y materiales de los departamentos de ciencias, incluyendo las cualificaciones de los docentes o el tipo de actividades extracurriculares ofrecidas a los estudiantes. Casi en todas partes, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas, y discuten las preguntas de los estudiantes en las mayorías de sus clases, obtienen puntajes más altos en ciencias. En México, y luego de tomar en consideración el estatus socio-económico, los estudiantes cuyos profesores explican y demuestran ideas científicas en sus clases obtienen entre 21 y 26 puntos más, respectivamente, que estudiantes cuyos docentes incurren menos frecuentemente en éstas prácticas. (OCDE 2016 Notas País México)

Por todo lo mencionado anteriormente es importante tener un instrumento estandarizado para cuantificar las habilidades y conocimientos de los aspirantes a ingresar a una IES, en éste caso al Instituto Tecnológico de Cancún (ITC); donde se aplica el EXANI-II (EXAmén Nacional de Ingreso) de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), éste proporciona información sobre los resultados de aprendizaje logrados por los aspirantes en aquellas áreas de mayor influencia sobre el desempeño que tendrán durante la trayectoria de sus estudios; para nuestro caso en las 8 carreras

que ofrece ésta IES, las cuales 6 son de Ingenierías: Administrativa, Civil, Electromecánica, Gestión Empresarial, Mecatrónica, y Sistemas Computacionales. La aplicación de éste instrumento varía de acuerdo a la demanda de cada carrera; generalmente durante los meses de diciembre, abril y junio, que iniciarán su educación en el ITC en los semestres enero-junio y agosto-diciembre respectivamente.

El EXANI-II es calificado en función de las respuestas correctas que obtiene el sustentante a lo largo del examen. Para cada sustentante se genera una calificación global y una para cada área que compone el examen. Las calificaciones emitidas por el Ceneval se expresan en una escala denominada Índice CENEVAL (ICNE), donde los resultados de la prueba se ubican entre los 700 puntos (calificación más baja) y los 1300 (calificación más alta); la media técnica es de 1000 puntos, la cual representa un 50% de aciertos (CENEVAL, 2018).

El propósito del EXANI-II es brindar información sobre los resultados de aprendizaje logrados por el aspirante en áreas predictivas del desempeño académico que tendrán los estudiantes en el nivel superior al que ingresarán. Se explora aptitudes y competencias disciplinares esenciales de la educación media superior que son predictivas del desempeño en las áreas de Pensamiento matemático, Pensamiento analítico, Estructura de la Lengua, y Comprensión Lectora. Su propósito es establecer el nivel de potencialidad de un individuo para lograr nuevos aprendizajes. Permite a las IES seleccionar a los mejores candidatos para ingresar a alguno de los programas académicos que ofertan. (CENEVAL. Guía EXANI-II. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior. Pp 7).

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En diversas IES como se describe en los estudios de Ángeles, L., *et al* 2017 del Instituto Tecnológico de Altamira y Cano, J., Arroyo, F. et Arroyo, M. 2018 del ITC, se ha observado que en las carreras de Ingeniería, los índices de reprobación más elevados se tienen en el primer año, muchas veces debido a que los nuevos estudiantes carecen de las competencias y aptitudes para desarrollarse académicamente de manera óptima. Por lo que al aplicar un examen de admisión, como instrumento de medición estandarizado a nivel nacional que proporcione valores con el fin de corregir las deficiencias académicas que presentan los aspirantes de la IES, como: Pensamiento Analítico, Pensamiento Matemático, Estructura de la Lengua, y Comprensión Lectora, y se generen datos para elaborar un curso remedial al inicio de sus estudios de nivel superior, además de funcionar como herramienta para el ingreso al ITC.

3 DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

De acuerdo a las instrucciones dadas por el Coordinador del CENEVAL, los cuadernillos de preguntas y las hojas de respuestas son resguardados en el ITC, de tal manera que solo el representante institucional tiene acceso a éstos durante su almacenaje. Los docentes seleccionados para la aplicación, se comisionan por la Dirección del ITC y se capacitan por el Coordinador, con el objetivo de dar a conocer las actividades que debe llevar a cabo el aplicador frente al grupo. Se explica de manera secuencial las actividades inherentes al proceso de aplicación, el cual garantiza la emisión de resultados confiables a los usuarios. (CENEVAL, 2019).

Se aplica el examen de acuerdo a los requisitos e indicaciones proporcionadas por el Coordinador y una vez terminado y organizados los cuadernillos de preguntas y las hojas de respuestas se le regresan son resguardadas por él.

Para este análisis se tomaron los resultados de los 524 aspirantes a ingresar al ITC, proporcionados por el CENEVAL durante los procesos de admisión del 2018 a las 6 diferentes Ingenierías ofertadas en el ITC; como se puede observar, en la Tabla 1 se muestra el número de aspirantes que presentan el examen por periodo de aplicación y por carrera.

Tabla 1. Número de aspirantes por periodo de aplicación y carrera.

Ingeniería	Número de aspirantes 8 diciembre 2017	Número de aspirantes 27 abril 2018	Número de aspirantes 1º junio 2018
Administración	-	43	8
Civil	-	106	9
Electromecánica	-	60	2
Gestión Empresarial	-	25	3
Mecatrónica	14	85	9
Sistemas Computacionales	14	130	16
TOTAL	28	449	47

4 COMENTARIOS FINALES

4.1 RESULTADOS

El EXANI-II evalúa la habilidad de conocimiento e identificación de información y contenidos específicos y la capacidad de sistematización e integración mediante el uso de fórmulas, teorías, el completamiento de esquemas, clasificación, y ordenamiento de

información; finalmente indaga la competencia de interpretación y aplicación mediante situaciones que exigen encontrar una estrategia apropiada para realizar inferencias, derivar conclusiones y solucionar problemas. En particular, el área de Pensamiento Matemático explora la competencia para comprender y resolver situaciones que implican el uso de estrategias de razonamiento aritmético, algebraico, estadístico, geométrico, y trigonométrico. En el área de Pensamiento Analítico el aspirante debe demostrar su competencia a un nivel intermedio para integrar y analizar información de tipo textual y gráfica; también debe ser capaz de comprender e interpretar relaciones lógicas y patrones, así como reconocer y analizar las coincidencias en la representación espacial de objetos en diferentes planos. El área de Estructura de la Lengua evalúa la capacidad para identificar y aplicar elementos de la lengua que permiten la creación y organización de mensajes con sentido. Por último el área de Comprensión Lectora demanda entender información explícita e implícita en textos de mediana complejidad, así como su propósito, características y lenguaje. Los resultados de las calificaciones se concentran en 4 tablas que contienen las puntuaciones con el índice ICNE, donde se muestran las calificaciones máximas y mínimas de los aspirantes por carrera en las 4 áreas evaluadas en cada periodo de aplicación como se pueden observar a continuación.

Tabla 2. Calificaciones máximas y mínimas de los aspirantes por carrera en las 4 áreas evaluadas el 8 de diciembre 2017 para el ingreso en el semestre enero-junio 2018.

Área evaluada	Calificación	Ingeniería Mecatrónica	Ingeniería Sistemas Computacionales
Pensamiento Analítico	Máxima	1228	1228
	Mínima	820	796
Pensamiento Matemático	Máxima	1228	1228
	Mínima	820	820
Estructura de la lengua	Máxima	1204	1252
	Mínima	820	820
Comprensión Lectora	Máxima	1204	1252
	Mínima	820	772

Como se puede observar en la Tabla 2 se muestra que las calificaciones máximas alcanzadas en Estructura de la Lengua se obtuvieron en los aspirantes para Ingeniería en Sistemas Computacionales es de 1252 puntos así mismo los valores más bajos obtenidos son en Comprensión Lectora con 772 puntos en la misma carrera.

Tabla 3. Calificaciones máximas y mínimas de los aspirantes por carrera en las 4 áreas evaluadas el 27 de abril de 2018 para el ingreso al semestre agosto-diciembre 2018.

Área evaluada	Calificación	Ingeniería Administrativa	Ingeniería Civil	Ingeniería Electromecánica	Ingeniería en Gestión Empresarial	Ingeniería Mecatrónica	Ingeniería en Sistemas C.
Pensamiento Analítico	Máxima	1180	1300	1276	1204	1276	1252
	Mínima	700	700	796	868	748	796
Pensamiento Matemático	Máxima	1228	1300	1226	1252	1300	1300
	Mínima	748	700	796	820	796	772
Estructura de la lengua	Máxima	1132	1276	1228	1180	1204	1228
	Mínima	796	796	772	796	796	772
Comprensión Lectora	Máxima	1228	1252	1228	1204	1228	1252
	Mínima	772	700	728	844	700	772

De la Tabla 3 se observa que las calificaciones máximas alcanzadas en el área de Pensamiento Analítico y Pensamiento Matemático fueron obtenidas por aspirantes de las Ingenierías Civil, Sistemas Computacionales y Mecatrónica con 1300 puntos. Las mínimas calificaciones resultaron en las carreras de las Ingenierías Mecatrónica Civil y en Comprensión Lectora y en Pensamiento Analítico en Ingeniería Administrativa, con puntajes de 700.

Tabla 4. Calificaciones máximas y mínimas de los aspirantes por carrera en las 4 áreas evaluadas el 1º de junio del 2018 para el ingreso al semestre agosto-diciembre 2018.

Área evaluada	Calificación	Ingeniería Administrativa	Ingeniería Civil	Ingeniería Electromecánica	Ingeniería Gestión Empresarial	Ingeniería Mecatrónica	Ingeniería Sistemas Comp.
Pensamiento Analítico	Máxima	1156	1132	1108	1036	1180	1228
	Mínima	868	844	820	940	892	868
Pensamiento Matemático	Máxima	1156	1108	1108	1036	1180	1252
	Mínima	796	844	1036	964	940	796
Estructura de la lengua	Máxima	1156	1180	1108	1060	1228	1276
	Mínima	820	868	892	844	844	940
Comprensión Lectora	Máxima	1156	1252	1060	988	1228	1252
	Mínima	820	844	988	868	820	820

En la Tabla 4 se observa que las calificaciones máximas alcanzadas en Pensamiento Matemático, y Comprensión Lectora fue en Ingeniería en Sistemas Computacionales, obtuvieron 1252 puntos, coincidió este mismo puntaje para Ingeniería Civil en Comprensión Lectora, y las menores calificaciones son de 796 puntos en Ingeniería Administrativa e Ingeniería en Sistemas Computacionales en Pensamiento Matemático.

Tabla 5. Concentrado general de calificaciones globales de aspirantes por periodo de admisión y carrera en 2018.

Ingeniería	Puntuaciones								
	8 diciembre semestre enero-junio 2018			27 de abril semestre agosto-diciembre 2018			1º junio semestre agosto- diciembre 2018		
	Mínimos	Máximos	Media	Mínimos	Máximos	Media	Mínimos	Máximos	Media
Administrativa	-	-	-	826	1168	964	886	1114	991
Civil	-	-	-	826	1246	1007	874	1132	975
Electromecánica	-	-	-	832	1234	985	952	1078	1015
Gestión Empresarial	-	-	-	856	1150	1006	934	1000	964
Mecatrónica	874	1216	995	808	1222	1053	916	1192	1026
Sistemas Computacionales	832	1222	1032	892	1222	1010	910	1252	1019

En la Tabla 5 se muestran que la calificación **media** más alta se obtuvo en Ingeniería Mecatrónica con 1053 puntos, y la menor fue en Ingeniería en Gestión Empresarial, e Ingeniería Administrativa con 964 puntos.

Las calificaciones máximas globales se obtuvieron en Ingeniería en Sistemas Computacionales en el periodo del 1º de junio con 1252 puntos, seguida de Ingeniería Civil con 1246 en la evaluación del 27 de abril del 2018.

Las calificaciones mínimas globales se obtuvieron en Ingeniería Mecatrónica en el periodo del 27 de abril con 808 puntos.

Tabla 6. Concentrado general de puntuaciones globales de aspirantes por periodo de admisión y carrera en 2017.

Ingeniería	Puntuaciones								
	13 diciembre semestre enero junio 2017			4 de mayo semestre agosto diciembre 2017			2 junio semestre agosto diciembre 2017		
	Mínimos	Máximos	Media	Mínimos	Máximos	Media	Mínimos	Máximos	Media
Administrativa	-	-	-	844	1192	1002	880	1204	996
Civil	-	-	-	838	1228	1022	844	1180	996
Electromecánica	-	-	-	844	1246	1000	874	1204	996
Gestión Empresarial	-	-	-	814	1150	961	880	1186	991
Mecatrónica	886	1168	998	820	1240	1036	952	1126	1048
Sistemas Computacionales	868	1174	1040	730	1228	987	874	1060	958

En la Tabla 6 se muestran que la calificación **media** más alta se obtuvo en Ingeniería Mecatrónica con 1048 puntos, y la menor fue en Ingeniería en Sistemas Computacionales con 958 puntos.

Las calificaciones máximas globales se obtuvieron en Ingeniería Electromecánica en el periodo del 4 de mayo del 2017 con 1246 puntos y las calificaciones mínimas globales se obtuvieron en Ingeniería en Sistemas Computacionales en el periodo del 4 de mayo del 2017 con 730 puntos.

5 CONCLUSIONES

La **media** más alta se obtuvo en Ingeniería Mecatrónica con 1053 puntos, y las menores fueron en las Ingenierías en Gestión Empresarial e Ingeniería Administrativa con 964 puntos.

Las calificaciones máximas globales se obtuvieron en Ingeniería en Sistemas Computacionales en el periodo del 1º de junio con 1252 puntos, seguida de Ingeniería Civil con 1246 en la evaluación del 27 de abril del 2018.

Las calificaciones mínimas globales se obtuvieron en Ingeniería Mecatrónica en el 27 de abril con 808 puntos.

Las puntuaciones más altas en las áreas de Pensamiento Analítico y Pensamiento Matemático fueron obtenidas por aspirantes de las Ingenierías Civil, Sistemas Computacionales, y Mecatrónica con 1300 puntos; siendo la calificación más alta que el CENEVAL da a su examen de admisión.

Las puntuaciones más bajas por área evaluada se obtuvieron en los aspirantes a las carreras de Ingenierías Civil, y Mecatrónica en Comprensión Lectora, y en Pensamiento Analítico en Ingeniería Administrativa, con puntajes de 700 siendo la puntuación más baja que el CENEVAL da a su examen de admisión.

Las calificaciones más bajas de las puntuaciones globales las obtuvieron los aspirantes de la carrera de Ingeniería en Mecatrónica, con 808 puntos.

Los alumnos que presentaron exámenes el 27 de abril, obtuvieron las mejores puntuaciones por área, sin olvidar que también obtuvieron las menores, además de ser una muestra mayor ya el número de aspirantes que presentan el examen es del 85% del total del año.

Al comparar los resultados de la aplicación de los exámenes del año 2017 (mostrados en la tabla 6) se obtiene que la calificación media más alta se obtuvo en Ingeniería Mecatrónica con 1048 puntos, y la menor fue en Ingeniería en Sistemas Computacionales con 958 puntos y las calificaciones máximas globales se obtuvieron en Ingeniería Electromecánica en el periodo del 4 de mayo del 2017 con 1246 puntos y las calificaciones mínimas globales se obtuvieron en Ingeniería en Sistemas Computacionales en el periodo del 4 de mayo del 2017 con 730 puntos.

Con base en los resultados obtenidos del EXANI-II, se diseñó un curso con enfoque a los Pensamientos Analíticos y Matemáticos, impartido por docentes especialistas del área pertenecientes a los Departamentos de Ciencias Básicas e Ingenierías, con el fin de mejorar el aprovechamiento de los alumnos de nuevo ingreso en las diferentes carreras con duración total de 20 horas.

6 RECOMENDACIONES

Dar seguimiento grupal, e individual de los alumnos que participaron en el Curso Propedéutico para verificar si realmente se reducen los índices de reprobación y/o deserción.

Dar seguimiento en varias generaciones del Instituto en las tutorías y asesorías académicas.

Motivar a los alumnos de primer semestre que tomaran el taller de Lectura con el fin de mejorar el hábito de la lectura y mejorar su Comprensión lectora.

Realizar estudios comparativos a nivel nacional.

REFERENCIAS

Ángeles, L., Gómez, G., Guerrero, J., Morales, S., Gómez, S. (Febrero, 2017). Detección de deficiencias académicas en los aspirantes en 2015 a las ingenierías del Instituto Tecnológico de Altamira. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals. Fresnillo, Zacatecas México. Consulta diciembre 2018. <https://drive.google.com/drive/folders/OB4GS5FQQLif9enpDcljdtBoMms>

Arroyo F. (1999). Metodología de la investigación como eje central de otras asignaturas. XXIII Congreso Nacional de la Academia Nacional de Ingeniería. La educación en Ingeniería, Perspectivas al inicio del III Milenio. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

Cano, J., Arroyo, F., Arroyo, M. (Mayo 2018). Detección de deficiencias académicas en los aspirantes en 2017 a las ingenierías del Instituto Tecnológico de Cancún. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals. Chetumal, Quintana Roo, México. Consulta diciembre 2018. <https://drive.google.com/drive/folders/1nVmDJmY8gBjl7gKB5EywJuNYS42Ph05c>

GENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2019). Guía EXANI-II. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior 22ª. Edición. Consulta enero 2019. <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/35992/Gu%C3%ADa+EXANI-II+22a+ed+Final.pdf/70ddf03d-ce4d-4c8d-944e-9ebbe9fdeb33>

GENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior). (2018). Instructivo para el Proceso de Aplicación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI-II Admisión y Diagnóstico. Consulta enero 2019. <http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/92875/Instructivo+EXANI-II+Admisi%C3%B3n+y+Diagn%C3%B3stico+Enero+2018.pdf/df9260e0-852f-4bae-944d-dbc27bb161e8>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Presentación de los estudios de la OCDE “El Futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo Calidad y Equidad” y “La Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral”. (2019). Consulta enero 2019. <http://www.oecd.org/about/secretary-general/estudios-de-la-ocde-sobre-educacion-superior-en-mexico-january-2019-sp.htm>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Notas país México. Resultados PISA 2015. (2016). Consulta enero 2019. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico-ESP.pdf>

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2016). PISA 2015 Resultados Clave. Consulta diciembre 2018. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

PISA (Programme for International Student Assessment). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. (2016). Consulta enero 2019. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015/pisa2015preliminarok.pdf?documentId=0901e72b8228b93c>

CAPÍTULO 18

SCIENCE AND SCIENTISTS: MAIN SOURCES OF INFLUENCE IN THE CONSTRUCTION OF THESE CONCEPTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Data de submissão: 27/10/2022

Data de aceite: 18/11/2022

Silvia Domínguez Gutiérrez

Doctora en Educación

Profesora Investigadora

Departamento de Estudios de la

Comunicación Social (DECS)

CUCSH, Universidad de Guadalajara

México

<https://orcid.org/0000-0002-7808-0069>

ABSTRACT: Science, scientific research, and the image of scientists, among other concepts, permeate different environments, which helps to consolidate social representations on these topics in the lives of many citizens. The school environment, where students spend much of their time, is of great influence. We depart from the theory of social representations, proposed by Serge Moscovici (1979) and some of his followers, such as Denise Jodelet and Banchs, who focus on the study of common sense as a system of values, ideas, and practices with a double function: to guide the social world and to aid communication between its members. The main assumption is that there

are influences from all environments, but the academic ones predominate in the formation of social representations of science and of the scientist in students. Two hundred and ninety-seven (297) students from the University of Guadalajara, of different professional fields, participated. Through a questionnaire of open questions and an exercise of associative questions, analyzed through a mixed content analysis, we conclude that there are hegemonic social representations about the meanings of science, regardless of the career studied, as well as faintly accurate images about scientists, which invite academics to deconstruct them and foster a taste for science and research in the student body.

KEYWORDS: University students. Science/scientist. Social representations. Formal media.

LA CIENCIA Y LOS CIENTÍFICOS: FUENTES DE MAYOR INFLUENCIA EN SU CONSTRUCCIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

RESUMEN: La ciencia, la investigación científica, la imagen de los científicos, entre otros, circulan en diferentes medios que ayudan en la consolidación de representaciones sociales sobre esos tópicos en la vida de muchos ciudadanos. El ambiente escolar, donde los estudiantes pasan gran parte de su tiempo, es de gran influencia.

Partimos de la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (1979) y de algunas seguidoras como Denise Jodelet y Banchs, que se enfocan en el estudio del sentido común como un sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: orientación en el mundo social y comunicación entre los miembros. La conjetura principal parte de que existen influencias de todos los medios, pero predominan las académicas en la formación de representaciones sociales de la ciencia y del científico en los estudiantes. Participaron 297 estudiantes de diferentes carreras profesionales de la Universidad de Guadalajara. Por medio de un cuestionario de preguntas abiertas y un ejercicio de preguntas asociativas, analizados a través de un análisis de contenido mixto, nos percatamos que existen representaciones sociales hegemónicas acerca de los significados de la ciencia, independientemente de la carrera estudiada, así como imágenes poco certeras del científico, que invitan a los académicos a desconstruirlas y fomentar el gusto por la ciencia y la investigación en el estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes universitarios. Ciencia/científico. Representaciones sociales. Medios formales.

1 INTRODUCTION

The will, curiosity, and disposition that young people have to find solutions to the problems they experience day-by-day are often brought down by mistaken beliefs towards research, towards scientists, and towards science itself. If we want there to be development of scientific activities in our country, which are important factors for a better economic, cultural, and historical development, we must evaluate the possibilities that our young people can think of such activities as something real, desirable, and feasible.

The main objective of this study was to identify the social representations that students from the University of Guadalajara have built about science and scientists, representations that have been forged throughout their lives through exposure to different sources or environments. How do they conceive science and scientists? Do they imagine being a scientist enough to dedicate themselves to this profession? To what sources do they turn to for information on scientific issues? We depart from the belief that there are similar social representations of science in students, regardless of their field of studies, as well as not very accurate ideas about scientists; assumptions that partly prevent students from imagining themselves carrying out research tasks, being their main sources of influence the Information and Communication Technologies (ICTs) and formal education.

2 METHODS

2.1 THEORETICAL APPROACH

When Moscovici and Hewstone (1986) talked about the game of science and the game of common sense, they wondered about how people understand their world, or how they use the information transmitted either by science or by common experience. An essential assumption is, they said, that it all contributes to making science an integral part of our view of everyday life. For example, science is inseparable from intellectual life and social relations, and ideologies (on a large scale) and the so-called common sense (on a smaller scale) abound with images, words, and reasoning drawn from physics, from medicine, sociology, psychology, etc.

These authors explained that a close observation of the mental processes used by most people to apply the words, images or ideas of scientific origin reveal that they behave as if they were scientists without specialization (and even clumsy). That is, people retain the content, but modify its form and its rules; they transform it into common sense with all that this presupposes of their own thought and language.

The above leads to the initial conjuncture: why do people think like this in their daily lives? Moscovici and Hewstone strive to explain the difference between the ideal of thought in accordance with science and reason (scientific epistemology), and the reality of thought in the social world (popular or common-sense epistemology). This explanation goes through the theory of social representations, specifically for the epistemology of common sense.

The concept of social representation expresses a specific form of social thought: common sense, which has its origin in everyday life, and, at the same, time gives social thought an important role in structuring social reality. In this way, science, scientists, and what scientists do, for example, become relevant in the extent that they mean different things to students, because they have different images depending on how close or distant, they are to said concepts.

2.2 PARTICIPANTS

The study used a non-probabilistic sample by quotas, which initially considered 50 students per university center, an aspect that was difficult to achieve due to the formation of already established classes. The collection of data took place in the summer of 2015, a time when courses are offered to students of different courses and semesters, which facilitated the work since in this way it was possible to have a greater range of university courses studied and students of several semesters.

Table 1. Participating students from the thematic university centers of the University of Guadalajara.

	CUAAD	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCS	CUCSH	Total
Women	26	19	39	16	27	25	152
Men	24	30	22	32	19	17	144
Did not answer	0	0	0	0	0	1	1
Total	50	49	61	48	46	43	297

CUAAD is the University Center for Arts, Architecture and Design; CUCBA: University Center for Biological and Agricultural Sciences; CUCEA: University Center of Economic and Administrative Sciences; CUCEI: University Center for Exact Sciences and Engineering; CUCS: University Center for Health Sciences, and CUCSH: University Center for Social Sciences and Humanities.

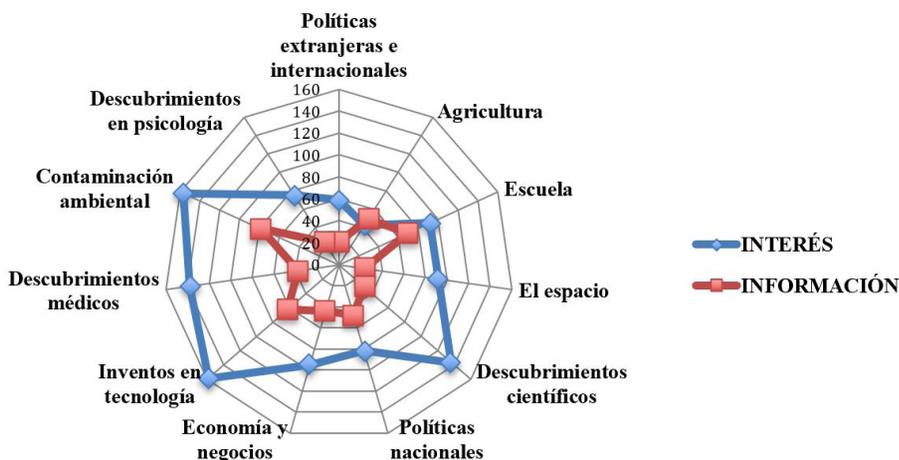
2.3 INSTRUMENTS

A questionnaire of multiple choice and open questions was used, as well as an exercise of associative questions. Both were validated through previous research, with the pre-test, post-test technique and pilot study. The analysis for the open answers was carried out through a mixed thematic content analysis (Piñuel Raigada, 2002; Shoemaker and Reese, 1994).

3 RESULTS

It was necessary to find out how much the students already knew about scientific topics to reach a general context. The students reported being more interested than informed in various topics related to science.

GRAPH 1. A lot of interest, little information.

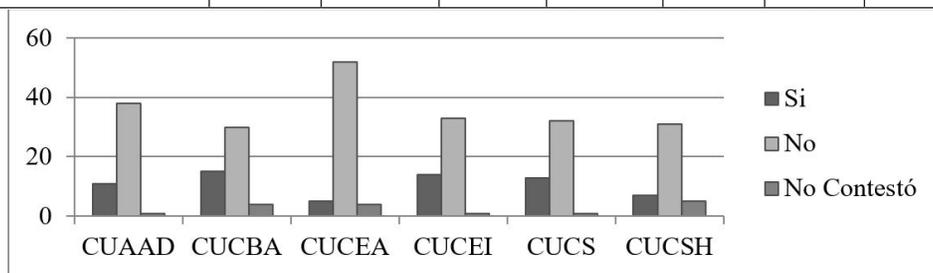


As Graph 1 shows, interest is greater than the information students have on the topics mentioned, except for the topic of Agriculture (CUCBA and CUCEI students excel in this topic, essential for their disciplines). SR theory explains that among the factors that affect the intellectual organization of a representation is the “degree of focus” which refers to the degree of involvement or interest that an object has within each social group; the more relevant an object is for a group, the greater the pressure to infer, that is, if there is a lot of interest in certain aspects or topics, this is manifested, even when it is known that there is little information on most of the objects, issues or aspects discussed.

Something similar happened to students’ knowledge about the places where research is conducted in their respective university centers:

Table 2 and Graph 2. Do you know any institution, center, laboratory or other place where research is carried out at your university center?

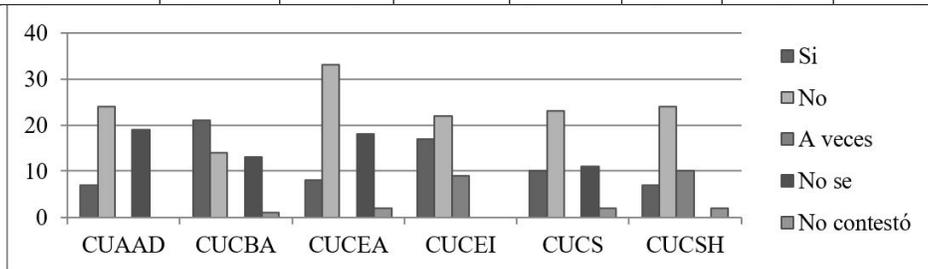
	CUUAD	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCS	CUCSH	Totals
Yes	11	15	5	14	13	7	65
Nope	38	30	52	33	32	31	216
Did not answer	1	4	4	1	1	5	16
Totals	50	49	61	48	46	43	297



As Table 2 and Graph 2 show, 72.72% of students do not know any research places in their university centers, although there are several institutes, departments, research centers, etc., as the University of Guadalajara ranks first in Mexico’s western area for its research centers and for professors belonging to the National System of Researchers. Only 21.88% of the students have that knowledge, the vast majority being unaware of it. Although students show interest in science related issues, they hold little general or more specific information. This gives an indication that what involves science is not very significant for students, a finding that is related to the next answers:

Table 3 and Graph 3. Have you considered working as a scientist?.

	CUUAD	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCS	CUCSH	Totals
Yes	7	21	8	17	10	7	70
No	24	14	33	22	23	24	140
Sometimes	0	0	0	9	0	10	19
I don't know	19	13	18	0	11	0	61
Did not answer	0	1	2	0	2	2	7
Totals	50	49	61	48	46	43	297



A large part of the informants (47.13%) would not consider working as scientists (except for those from CUCBA), some have sometimes thought about the possibility (6.39%), and almost a quarter (20.53%) did not think about the idea of working as a scientist. What are the reasons? In short, those who answered NO said: “I don’t like it”, “I’m not very good”, “I’m not good at it”, “it’s tedious”, “it takes a lot of dedication”, “there are other priorities”. Those who have SOMETIMES thought about it mentioned that: “sometimes it is interesting”, “because I would like to do it”, “it catches my attention, but not all the time”. Those who answered YES mentioned: “I like research”, “it is interesting”, “to learn new things”, “to help society”.

Despite the previous answers, 58.80% did imagine themselves being a scientist, which would seem paradoxical (they do imagine themselves as scientists, particularly those from CUCBA, but they have not considered working as scientists). According to Moscovici (1979), there is cognitive polyphasia, that is, forms of thought that seem contradictory, but that exist in people’s daily lives; we do not have a single way of seeing things, events or facts, although one vision predominates. The above is an illustrative case.

In terms of gender, the women are those who least imagine being scientists:

Table 4 and graph 4. Do you imagine yourself as a scientist?.

	YES	NO	I DON'T KNOW	Totals
CUAAD	10	15	1	26
CUCBA	8	9	2	19
CUCEA	16	23	0	39
CUCEI	10	6	0	16
CUCS	13	12	2	27
CUCSH	9	16	0	25
Totals	66	81	5	152

What are the reasons given by the students as to why they cannot imagine being scientists? Some of their answers are very clear and direct, such as “I don’t like it” or “it’s boring”, but there are other reasons too.

CUAAD: “Because I don’t think *I would have enough aptitudes for what it is*”, “How boring, right?”, “No, because I don’t see myself or imagine myself in a laboratory”.

CUCBA: “It is a lot of study about things that you do not know, long research processes (boring)”, “It is not my area of greatest interest”, “*I do not have the skills*”, “If by scientist it means applying knowledge about science in the working life, then no because it is not what I would like”, “It is not to my liking”.

CUCEA: “Because I don’t like research related to science”, “No, because I’m not attracted to this area of work, I don’t like health research science”, “Because *I’m not dedicated enough* to spend my time dedicating to just one thing”, “Because *it requires being patient and analytical and I am not*”.

CUCEI: “I am more practical, research is not my thing because I would doubt my answers if I were a scientist”, “Because *I consider myself a person with little patience* and I think patience is very important”, “Because I am not interested”, “Because I think that is not a field in which I would like to work”.

CUCS: “No, because I don’t like it”, “Because it would not be something that I could fully perform”, “Because I feel that this would not be for me since *scientists are extremely dedicated and honestly I am not*”, “It is a lot of dedication coupled with many studies and people with a high level of knowledge and dedicated, and besides I don’t like it”.

CUCSH: “No, because I think that *I would lack certain skills that great scientists have*, and thist is not an area in which I am interested in focusing”, “My passion is not in research, but in helping”, “Because it is boring, it is not interesting”, “Because I don’t think my career is scientific”.

The reasons why the students of the different university centers do not imagine themselves as scientists are varied; coincidences (highlighted in italics) are: not feeling capable, lacking skills, having insufficient intelligence, requiring extensive dedication to carry out said profession, and therefore, science is rather for men (*they are extremely dedicated*).

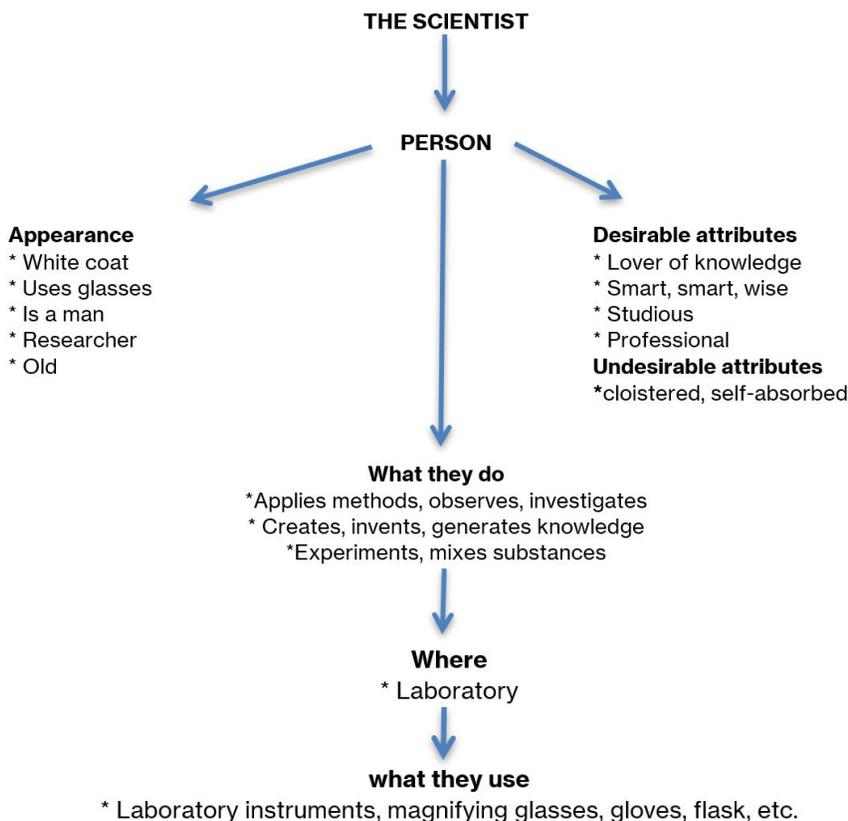
Bian, Leslie, and Cimpian (2017) conclude, after rigorous empirical study, that stereotypes about high-level intellectual ability (such as high intelligence) are associated more with men than with women. These stereotypes, the authors point out, discourage the pursuit of many prestigious careers by women; that is, women are underrepresented in fields whose members value intelligence (such as physics, mathematics, or even philosophy). These stereotypes are supported and influence the interests of 6-year-old girls since they are less likely than boys to believe that members of their gender are “really very smart”, and it is then that girls begin to avoid activities that are said to be for children who are “really very smart” These findings suggest that notions of gender intelligence are acquired early and have an immediate effect on children’s interests.

Now, what does science mean for students? In general, without making distinctions regarding affiliation to distinct university centers, since the answers were very similar, the students highlighted, in first place, the abstract processes that science contains, and in second place, the concrete processes (in third place we have the purpose of science, and in fourth place the procedures for the realization of science). The students, considering these responses, are more immersed in what science implies, rather than the end of it and its procedures.

We infer, therefore, that the social representations of “what science is” is oriented more to what is lived in the university. That is, what the students experience and live in different research methodology courses, protocol designs, research reports, thesis seminars, etc., they are more oriented to study something, a particular topic, with theoretical foundations, and perhaps for this very reason their ideas are reflected under those terms. They are hegemonic visions that have been built throughout their lives, in which there have been various kinds of influences, such as what was read and learned at school and in the university, what is seen and heard in the media, what is talked about

with family, friends, partner, etc. This is how the lateral and central determinants that Moscovici (1979) alludes to are those that influence, in a mediated way, the different social representations that people have of something or someone, in this case of science and scientists. In a very peculiar way, they conceive the scientist:

Scheme 1. Students view of Scientists.



As it is shown in Scheme 1, the stereotypes with which scientists have been classically associated stand out: the use of a white coat, related to an old man, very intelligent and self-absorbed, who works in a laboratory doing experiments. That is the typical image of the scientist. Despite the predominance of these images (which are not necessarily wrong but are oriented towards scientists who are dedicated to doing one type of science, and the problem is that it is generalized to all scientists), we find an issue that calls for attention.

About 42% of the students associated the scientific term with a “person”, rather than with a man or a woman; however, in previous studies (Dominguez, 201two; 2009), the

concept of the scientist embodied in men still prevailed, in contrast to the present, in which only 12.79% of the students referred to the scientist in masculine terms. Nevertheless, only 1.01% associate the term with a female scientist, and, let 's not forget, 53.28% of the female students said that they did not imagine being a scientist.

With respect to the sources and means of communication in obtaining scientific information, Banchs (2007:222) said that “the mass media are makers of representations to the extent that they select and disseminate information and highlight issues of interest”. The influence and impact exerted by the media in the formation of images, tastes and opinions about various situations with which we are confronted on a daily basis, do not go unnoticed. The media, particularly television (in whatever format it is viewed, and the different programming it offers, including *streaming*), contribute to the formation of social representations of different aspects, and regarding science there is vast evidence in this medium (Dominguez, 2014). However, not everything can be attributed to televisión, whose influence lasted a long time. When it comes to obtaining information on a specific subject related to science, another faster and more accessible medium is sought: the Internet. The following data confirm it.

Table 5. Main sources of scientific information for students.

MEDIA	CUAAD	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCS	CUCSH	Totals
Internet	37	36	42	2	1	1	119
Friends or colleagues	2	1	3	39	30	3.4	109
Radio	0	1	2	13	16	12	44
Professors	8	12	6	2	6	9	43
Books and/or written materials	12	11	10	1	1	4	39
TV	5	5	8	4	5	5	32
Magazines	5	7	3	2	1	3	21
Family	3	2	3	3	3	3	17
Periodicals	0	2	1	1	3	3	10
Other sources	1	0	0	1	1	0	3
Total	73	77	78	68	67	74	437

The Internet is the most used source for scientific information among students; and in particular for the students of the first three university centers (Table 5). For the students from the last three university centers the main source of information were “Friends or colleagues” (non-formal sources) to whom they go to obtain data or scientific information. However, it is necessary to read what is presented by university center, since

that is where the similarities or differences reside, and not the totals in the final right column, which in certain cases is essential.

For example, if we divide the means of information by formal sources (teachers, books or written materials; that is, the means through which an accredited education is received and recognition is given for it - a degree or a certificate, for example-), students from all centers access these sources, but on a smaller scale. In this regard, the professors are in the third position for almost all of them, except for those in the schools of Economics and Administration and in the Exact Sciences and Engineering (in which teachers was not even their third alternative). It could be inferred that the teachers or professors are probably losing the recognition in erudition that they previously possessed, an aspect that should concern all those involved in teaching and research, but mainly university managers, who ultimately dictate what is done.

However, when the intention of the question changes, the answer is different, at least among the students. One thing is the most used source that students reach to obtain scientific information (Internet and friends, and we do not doubt that it is because they are more at hand and are the fastest and easiest way to obtain such information), and another thing is what sources they trust. The following table shows who students trust most to receive information on topics related to their career, where various aspects of science are included.

Table 6. Who do you trust most to receive information about topics related to your career?

TRUST IN PERSON/ SOURCE	CUAAD	CUCBA	CUCEA	CUCEI	CUCS	CUCSH	Totals
University scientist	23	24	35	25	21	22	150
Professor	20	24	27	12	15	15	113
Internet	6	5	4	5	12	6	38
Parents	5	1	6	6	2	8	28
Non-governmental organizations	0	5	7	5	3	4	24
Nobody	3	3	2	3	1	2	14
Journalist	3	1	4	1	1	1	11
Books	0	1	1	4	1	2	9
Colleagues	2	2	1	0	0	4	9
Others	2	4	2	6	3	4	21
Total	64	70	89	67	58	66	417

The first four sources are divided in three categories: formal sources, in which university scientists and professors are included and represent the largest group; informal

sources, as the Internet, and non-formal sources, in which parents are represented. There is no doubt that the sources most trusted by undergraduate students are university scientists and professors, in that order.

Then, it is necessary to distinguish the logic of the questions and the answers to understand the meaning given by the students. They may not have their professors as the first source of scientific information, but their level of confidence in the information received by their teachers is much higher. That is, formal sources of scientific information are of crucial importance in the formation of social representations, in this case of science and related aspects. This deserves to be considered by university policies, which orient guidelines that must be followed in the school curriculum, in order to promote a taste for science and therefore research.

4 CONCLUSION

Students are surrounded by various sources that influence them to feel, live, like, think, have information, knowledge, images, stereotypes, as well as certain attitudes towards science, and what it constitutes. It was observed that formal or academic sources, such as teachers, are essential because they contribute to the interest, or not, in scientific work among university students, who can be future researchers. ICTs were also a source, the Internet for example, which, due to the vast amount of information available, also causes misinformation.

The participating young students from the different centers of the University of Guadalajara have homogeneous social representations of science, as well as somewhat distorted images of scientists. Representations that, in the long run, can prevent them from approaching science and dedicating themselves to it as a profession. The challenges are great, but the most important, crucial thing, is that there is already an overview of what are the social representations of the students about scientists and science, which will allow working with these perspectives, with the goal of contributing to the establishment of university policies more aligned with this diversity of thoughts, knowledge, and feelings towards science, in order to build university policies that foster a taste for research.

REFERENCES

Banchs, Mary Help of Christians. (2007). Between science and common sense: representations social and health, in Rodríguez, Tania and García, María de Lourdes (coords.), *social representations. theory and research* (pp. 219-253). Guadalajara, Mexico: University of Guadalajara.

Bian, Lin; Leslie, Sarah & Cimpian, Andrei. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, Vol. 355, Issue 6323, p. 389-391.

Dominguez G., Silvia. (2014). Media consumption of scientific information among higher education students. *Communication and Society*, New era, no.21, January-June, pp.43-69.

Dominguez G., Silvia. (2012). Meanings of science in university students. *Approaches to the social representations of science, the scientist and the scientific activity*. Jalisco: University of Guadalajara.

Dominguez G., Silvia, and Sánchez-Ruiz, Enrique. (2009). Social constructions of science according to university students, in Romo, Rosa Martha. (coord.) *Qualitative approaches to Education issues*, Jalisco: University of Guadalajara.

Moscovici, Serge. (1979). *Psychoanalysis, its image and its public*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, Serge and Hewstone, Miles. (1986). From science to common sense. In *Social psychology, II. Thought and social life. Social psychology and problems social*, Serge Moscovici (coord.), Spain: Paidós.

Pinuel Raigada, Jose Luis. (2002). Epistemology, methodology and techniques of the analysis of contents. *Sociolinguistics Studies*, 3(1), p. 1-42.

Shoemaker, Pamela and Reese, Stephen. (1994). The mediatization of the message. *Theories of influences on media content*, Mexico: Diana.

CAPÍTULO 19

ENTRE O COTIDIANO DA “CASA” E DA PROFISSÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Data de submissão: 05/11/2022

Data de aceite: 24/11/2022

Neiva Furlin²

<https://orcid.org/0000-0002-5103-2104>

RESUMO: Este artigo analisa narrativas de mulheres que atuam na docência superior em cursos de teologia católica e no intuito de evidenciar como elas circulam entre a profissão e os trabalhos domésticos naturalizados como femininos. Objetiva-se discutir sobre os desafios que se impõem às mulheres acerca das dinâmicas de gênero presentes na divisão e execução do trabalho doméstico e como isso impacta em suas carreiras profissionais. Tomamos as concepções teóricas sobre a divisão sexual do trabalho e abordagens dos estudos feministas e de gênero como ferramentas analíticas para compreender os processos de demarcação de posições e papéis sexuais na estrutura social.

PALAVRAS-CHAVE: Divisão sexual do trabalho. Docência superior. Desigualdades de gênero.

¹ O texto, em sua versão mais ampliada, foi publicado como artigo na Revista *Caderno Espaço Feminino*, em 2019.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com doutorado sanduíche na Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM); graduada em Ciências Sociais pela UFPR. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

1 INTRODUÇÃO

A entrada das mulheres na formação profissional de nível superior é uma conquista contemporânea que se intensificou a partir das últimas décadas do século XX, sobretudo pela influência das mudanças socioculturais, em grande parte provocadas pelas ações dos movimentos feministas. No Brasil, de acordo com Marareth Rago (1998), o ingresso maciço de mulheres nas universidades ocorreu a partir dos anos de 1970, quando elas passaram a reivindicar o seu espaço na história, assumindo, também, o magistério superior. “A atuação feminina foi ganhando visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona. O mundo acadêmico foi ganhando novos contornos e novas cores.” (RAGO, 1998, p. 91).

A crescente escolarização das mulheres possibilitou que elas ingressassem em profissões antes dominadas pelo universo masculino ou que exigiam maior qualificação, como o campo da docência no ensino superior. Nesse sentido, os dados do INEP, referentes ao Censo de 2011, evidenciam que a tendência de crescimento da presença

feminina no ensino superior é contínua. Se em 2010 as mulheres representavam 44,9% da docência superior (pública e privada), em 2011 elas já representavam 45%. Enquanto à participação masculina, durante esse mesmo período teve uma leve redução, ou seja, passou de 55,1% em 2010 para 55%, em 2011³. Mesmo que a presença masculina continue sendo majoritária, há um processo crescente da participação feminina na docência na Educação Superior.

O Censo Nacional de Docentes do INEP/MEC-2005, que apresenta dados da participação por áreas acadêmicas, mostrou que as mulheres continuam mais representadas nas áreas das Ciências Humanas e da Saúde, enquanto os homens estão mais nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e de Engenharia, o que evidencia uma clara divisão sexual nas carreiras profissionais que historicamente foram construídas como masculinas ou femininas. Isso também é visível dentro da área das humanidades, já que a filosofia e a teologia continuam sendo redutos da docência masculina (FURLIN, 2011).

É importante enfatizar que a entrada das mulheres no mercado de trabalho alterou de maneira significativa as configurações familiares, embora os estudos mostrem uma persistência de certo tradicionalismo nas relações de gênero, no que se refere à divisão do trabalho doméstico. Desse modo, hoje se torna indispensável a necessidade de uma discussão mais profunda em relação às implicações da entrada das mulheres nas atividades profissionais e à organização e distribuição do trabalho no âmbito doméstico, que, sendo essencial para a manutenção da vida das pessoas, deveria ser responsabilidade de todos. Contudo, a construção feita ao longo da história, em que se naturalizou o trabalho doméstico como obrigação única das mulheres, parece continuar persistindo.

Nesse sentido, Bruschini (1998) tem mencionado que as novas responsabilidades das mulheres não as eximiram das familiares e maternas. Ao contrário, qualquer que seja sua situação de trabalho, as mulheres ainda seguem sendo as responsáveis por múltiplas tarefas associadas à casa, aos filhos e à família, realizando o que é denominado “ofício doméstico”. Em geral, cabe as mulheres o papel de “conciliação” entre a carreira profissional e a família. Para Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), a ideia de conciliação apresenta um conteúdo fortemente sexuado, pois “conciliar” o trabalho e a família é uma responsabilidade creditada frequentemente às mulheres e não aos homens, já que para esses a carreira é pensada sempre de maneira mais independente. Diante de tal constatação, faz-se necessário compreender os aspectos que afetam o cotidiano das docentes que atuam no ensino superior, isso porque ao mesmo tempo em que elas almejam crescer em suas carreiras, em geral, precisam conciliar tais atividades com o cotidiano da vida familiar.

³ Censo da Educação Superior de 2011. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/superiorcensosuperior-sinopse>. Acesso em: 16 out. 2013.

Portanto, este estudo tem como objetivo evidenciar como as mulheres que exercem a docência no ensino superior em teologia católica, em um lugar historicamente masculino, articulam a profissão com os demais trabalhos do cotidiano da vida, que culturalmente são atribuídos e naturalizados como femininos.

Vale lembrar que as instituições católicas de ensino superior são mantidas por dioceses e ordens ou congregações religiosas, de modo que os quadros da docência nessas instituições são compostos, em sua maioria, por homens celibatários. Isso, também, porque os cursos de teologia de nível superior, ao longo de muitos séculos, têm se destinado a homens que almejavam exercer funções na hierarquia eclesial. As mulheres tiveram acesso a esses cursos, em maior número, a partir das mudanças que ocorreram na sociedade e no universo eclesial, nas décadas de 1970 e 1980.

Apesar da inserção de mulheres nesse universo de saber, a sua presença continua bem reduzida em relação as demais áreas das humanidades. Os dados de uma pesquisa de campo, realizada em 2008, com a participação de 56 instituições católicas que possuíam a graduação em teologia, localizadas em diferentes regiões do Brasil, evidenciaram que de um total de 792 docentes, 671 eram homens (84,7%) e 121 eram mulheres (15,3%). Ou seja, a diferença entre a docência masculina e feminina era de 71,2 pontos percentuais (FURLIN, 2011; 2014). Considerando essa supremacia masculina, tanto na representatividade como nas práticas simbólicas de gênero, presente nas instituições teológicas, as poucas mulheres que ingressaram na docência, mesmo que tenham alcançado altos níveis de formação profissional, precisam empreender maiores energias, tanto em termos de produção acadêmica como em eficiência profissional, para permanecerem nesse espaço (FURLIN, 2014). Desse modo, torna-se relevante analisar as experiências contidas nas narrativas das docentes para compreender como elas circulam entre as atividades da docência (ensino e produção acadêmica) e as exigências do espaço familiar.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo é realizado segundo a abordagem da pesquisa qualitativa, com foco na interpretação hermenêutica⁴ dos relatos apreendidos por meio da entrevista de 12 docentes, inseridas em três instituições católicas de ensino superior⁵. Os critérios para a seleção das interlocutoras foram: ter formação na área da teologia; ministrar aulas no

⁴ Adotamos a perspectiva da interpretação hermenêutica segundo os pressupostos teóricos de Gadamer (1999) e de Minayo (2003).

⁵ O conjunto das narrativas foi base para um estudo de tese de doutorado e os nomes das docentes são fictícios, observando os princípios éticos de uma pesquisa.

curso de graduação em Teologia⁶; ter produção acadêmica na perspectiva feminista ou de gênero ou ter tido algum contato com as teorias de gênero e do feminismo durante o processo de formação acadêmica; ser professoras de instituições com o curso de Teologia autorizado ou reconhecido pelo MEC, localizadas geograficamente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Isso porque nessas duas regiões se encontrava a presença mais significativa de docentes que produziram e publicaram artigos e livros com abordagens de gênero e do feminismo⁷. Também porque os dados quantitativos evidenciaram que essas regiões eram as que concentravam, em termos numéricos, o maior número das instituições que ofereciam o curso de Teologia e onde estavam situadas as instituições com maior reconhecimento, em termos acadêmicos⁸.

As narrativas das mulheres docentes colocam em cena discursos, saberes e práticas que são parte da história e da experiência vivida nos seus próprios corpos, que contemplam toda a trajetória do seu *devir* sujeitos femininos, no campo do saber teológico. Contudo, para este artigo priorizo as narrativas que trazem conteúdos sobre as experiências das docentes, quando está em questão o ter que conciliar o cotidiano de suas vidas com a profissão acadêmica.

Vale mencionar que as interlocutoras dessa pesquisa, praticamente todas são de classe média e além de professoras, assumiam diversas atividades, inerentes às diferentes posições de sujeitos que ocupavam, seja como mães, esposas, agentes de pastorais ou religiosas. Ou seja, elas configuram o que chamamos de sujeitos múltiplos pela diversidade de experiências que realizam nas distintas posições de sujeito. Além disso, nota-se diferenças específicas que ocorrem na relação intragênero, já que das 12 entrevistadas, 8 eram casadas e 4 eram religiosas. Neste artigo, tomamos algumas narrativas, ou seja, as que são mais representativas no grupo das mulheres casadas⁹ e que possibilitam mostrar as especificidades das experiências sobre a forma como conciliam a profissão acadêmica com funções específicas do ambiente familiar.

Os conteúdos das narrativas das docentes são analisados à luz dos pressupostos teóricos do feminismo e dos estudos de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, e do conceito de divisão sexual do trabalho de Hirata e Kergoat (2007). Trata-se, na visão

⁶ Isso porque nas Pontifícias Universidades Católicas existem docentes da área de teologia que ministram disciplinas de *cultura religiosa*, em diferentes cursos acadêmicos.

⁷ Isso não significa que em outras regiões não existiam teólogas que produziam nessa perspectiva. No entanto, as publicações de teólogas, que se autodenominavam feministas, visibilizavam a sua concentração nas regiões Sudeste e Sul.

⁸ Esses dados podem ser encontrados em Furlin (2011; 2014).

⁹ Neste artigo, priorizei apresentar somente a experiência das mulheres casadas, considerando que a experiência das que pertencem à uma instituição religiosa apresenta dinâmicas específicas e tornaria o artigo mais longo do que as normas da revista prevê. Inicialmente, a proposta era abordar a experiência dos dois grupos em perspectiva comparativa, porém isso não caberia para um artigo de até 10.000 palavras.

dessas autoras, de um conceito com duas acepções. Isto é, de um lado, tem-se uma acepção sociográfica, em que se estuda a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e de outro, se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.

De acordo com Hirata e Kergoat (2007), o conceito de divisão sexual do trabalho está apoiado em dois princípios: a) *princípio da separação*, ou seja, existe trabalho de homens (produtivo, público e com valor monetário) e trabalho de mulheres (reprodutivo, privado e sem valor monetário) b)) *princípio hierárquico ou de distribuição*, em que o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher. Para as autoras, esses dois princípios estão presentes em todas as sociedades e são legitimados pela ideologia naturalista.

As autoras observam que a divisão sexual do trabalho não é uma estrutura fixa e imutável, mas permeada de plasticidade, já que a sua modalidade sofre variações concretas no tempo e no espaço, como já demonstraram vários estudos de antropólogos e historiadores. Assim, tomar a noção de divisão sexual do trabalho é dar ênfase ao caráter multidimensional do trabalho, compreendendo por trabalho, não apenas o profissional, mas também o doméstico, o não remunerado, o informal. (HIRATA, 2002).

No que se refere às relações entre a esfera doméstica e a profissional, Hirata e Kergoat (2007) apresentam quatro modelos diferentes, nos quais se evidencia a reprodução dos papéis sexuais: *modelo tradicional*, em que se distingue o papel do trabalho doméstico para as mulheres e o papel de provedor para os homens; *modelo de conciliação*, no qual cabe exclusivamente às mulheres conciliar o trabalho doméstico com o trabalho profissional; *modelo de parceria*, onde mulher e o homem aparecem como parceiros, dividindo as tarefas domésticas. Nesse modelo, há mais uma relação de igualdade do que de poder. Contudo, as pesquisas não confirmam a atualidade desse modelo, porque nem sempre há uma igual divisão das tarefas domésticas. Por último, o *modelo de delegação*, no qual o doméstico é delegado a terceiros, realizado por alguém contratado para tal. O modelo da delegação gera uma cadeia polarizada sobre e entre as mulheres, pois as trabalhadoras domésticas terão que conciliar as suas tarefas domésticas, quando não conseguem pagar, ou delegar para outra mulher.

Já as abordagens de gênero permitiram problematizar, desnaturalizar e desconstruir a concepção biologizante, abordando como a diferença sexual e os papéis sociais de gênero têm sido uma construção histórica, como bem demonstraram estudos de muitas feministas, como Joan Scott (1990), Tereza de Lauretis (1994), Rosi Braidotti (2004).

Tais estudos têm evidenciado que a divisão sexual do trabalho resulta de um processo de construção binária e hierárquica de gênero, que tomou por base as diferenças

anatômicas e se legitimou em uma teia de relações de poder, que reproduziram práticas sociais desiguais entre mulheres e homens, no que tange às responsabilidades com os trabalhos reprodutivos.

Levando em conta esses pressupostos teóricos, no ponto que segue, passamos a interpretar as narrativas das docentes sobre as suas experiências entre o cotidiano da “casa” e da profissão. Devido às diferenças entre elas, optamos por apresentar diversos fragmentos de suas narrativas, sem a preocupação de categorizar por temas, de modo que se possa evidenciar as peculiaridades de suas experiências.

3 ENTRE A “CASA” E A DOCÊNCIA SUPERIOR: DESIGUALDADES, REPRODUÇÃO E NEGOCIAÇÕES

Nas narrativas das docentes sobre as suas vivências nas diferentes posições de sujeitos, como mães, esposas, agentes de pastoral e professoras, elas detalham sentimentos e sentidos construídos, redescobrem as emoções e revelam como afetam e como são afetadas pelos contextos em que estão situadas (YOUNG, 1990). Evidentemente que, devido à diversidade dessas mulheres, a forma como interpretam ou relatam as suas experiências entre o cotidiano da vida familiar ou institucional com a profissão são distintas, hora se aproximam e hora se distanciam. Contudo, as suas experiências aparecem entrelaçadas por dinâmicas de gênero que as colocam numa posição desfavorável, em termos de sobrecarga de trabalho e de níveis de produção acadêmica, uma vez que a tarefa de “conciliar” trabalho profissional e família aparece como responsabilidade das mulheres e não dos homens. Para esses, a carreira em geral é vista de maneira mais independente. Isto é, há evidência que o princípio da separação sexual do trabalho doméstico, seja em grau maior ou menor, ainda opera na organização familiar.

Nesse sentido, praticamente todas as docentes narram que precisam se “desdobrar” para dar conta das atividades que envolvem o cotidiano da vida familiar, os compromissos pastorais ou da congregação religiosa com as exigências da profissão. Ao fazerem a memória das estratégias que usam para lidar com todas as dimensões da vida, essas professoras, ao mesmo tempo, refletem, recordam e analisam as suas próprias experiências, colocando em cena as dinâmicas que constroem as desigualdades culturais de gênero que, neste caso, favorecem aos homens e sobrecarregam as mulheres com dupla ou tripla jornada de trabalho.

A gente tem que ser igual “Bombril”, mil e uma utilidades, porque se não for assim, a gente não consegue. Você tem que desenvolver mil coisas ao mesmo tempo. Por exemplo, quando eu estava escrevendo minha tese, também coordenava o curso de Teologia, porque o padre tinha ido para Roma fazer a tese dele.

Então eu estava sozinha, coordenando o curso de Teologia e fazendo minha tese. Nesse tempo, a minha filha se casou. Eu tive que arrumar casamento, festa, marido, casa, cozinha, cachorro, papagaio (risos). Então eu não sei como explicar. Eu acho que a gente acaba desenvolvendo uma capacidade de fazer mil coisas ao mesmo tempo. Quando se está digitando aqui, se vai respondendo a outra pessoa que está lá perguntando. Você tá pensando o que você vai fazer para o almoço amanhã, faz uma coisa aqui, faz outra lá. Quer dizer, isso é extremamente desgastante, eu acho. A mulher para poder fazer isso, ela tem que dar conta de tanta coisa e ainda ser tão competente e, isso é assim desgastante demais. Quando o homem faz isso, faz uma coisa de cada vez. Diz: agora trabalhei muito e quero descansar e a mulher depois que ela trabalha o dia inteiro, chega em casa e tem que continuar trabalhando. Eu acho que o único jeito de a gente poder fazer o que gosta é ir se acostumando e desenvolvendo as habilidades para tudo. (*Priscila*, 60 anos. grifo meu)

A narrativa de *Priscila* descreve a sua experiência de um passado recente em relação às dinâmicas da divisão sexual do trabalho. É possível constatar que o modelo da conciliação entre vida familiar e as exigências da profissão, como bem definiu Hirata e Kergoat (2007), é algo que se coloca para as mulheres. No seu relato, nota-se que a capacidade das mulheres de “fazerem muitas coisas ao mesmo tempo”, é algo que se impõe culturalmente por dinâmicas sociais de gênero, que elas acabam reproduzindo em suas práticas. Mais do que virtude, aparece como uma situação extremamente cansativa e desgastante, sobretudo porque para elas ainda se exige alto grau de profissionalismo, já que, nesse caso, estão em um espaço que, ao longo dos séculos, tem se construído como masculino e celibatário. Isso porque o saber teológico de nível superior tem sido praticamente destinado aos homens vocacionados para o serviço eclesialístico.

O conteúdo da narrativa de *Priscila* também deixa evidente que no campo do saber teológico existem relações desiguais de gênero, que parecem ser naturalizadas, uma vez que ao seu colega foi lhe permitido se liberar para escrever a tese e, ela, estando na mesma situação, como vice-coordenadora do curso de teologia, precisou o substituir e continuar com todas as suas atividades, nas diferentes posições de sujeitos que ocupava. Nota-se, claramente, que enquanto os professores homens se focam na questão profissional, as mulheres precisam ser “biônicas”, submetendo-se a uma dupla ou tripla jornada de trabalho ou às dinâmicas socioculturais de gênero que as fazem acreditar que elas precisam conciliar tudo, para continuar exercendo a profissão que gostam.

Isabel, uma professora mais nova na carreira da docência e mãe de um filho pequeno, falou conciliar vida familiar, trabalho doméstico e profissão, porque sempre contou com o auxílio do esposo, que também era professor. Teve, ainda, a seu favor uma rede de mulheres que colaboravam, ou seja, quando o filho nasceu contou com ajuda da mãe e da irmã e depois passou a delegar os trabalhos domésticos para uma terceira mulher. O fato de ser, ao mesmo tempo, profissional, mãe, esposa e estudante

de doutorado, sua rotina de vida estava sendo cansativa, pois em cada posição de sujeito lhe eram atribuídas obrigações específicas. Em um mesmo dia de trabalho necessitava transitar entre trabalho e o cuidado do filho, que ainda era bebê, e à noite se dedicava aos estudos para cumprir com as exigências de um doutorado em curso. Considerando que, apesar de tantas atividades, era ela quem tinha que dispor de mais tempo para o cuidado do filho, e não o seu marido, mostra que nas relações sociais impera a convenção cultural de gênero que credita às mulheres a responsabilidade maior no cuidado dos filhos.

Contudo, *Isabel* parece essencializar a “capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo”, como um atributo universal do universo feminino. Ela justifica isso da seguinte maneira:

Eu li um texto de uma teóloga argentina em que ela fala que a teologia das mulheres é essa teologia que você está lendo ou escrevendo, arrumando a mochila do filho para ir à escola, passando roupa... Então, ela vai fazendo a narrativa e contando o que se passa ao redor. A mulher é aquela que é capaz de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, e isso é uma especificidade dela, né, diferente dele que não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo. Por isso que eu acho que a gente consegue conciliar tudo. É lógico se tivesse o tempo só pra isso, seria o ideal, mas como a gente não tem, a gente vai fazendo tudo ao mesmo tempo. (*Isabel*, 49 anos)

Ao essencializar a capacidade das mulheres fazerem muitas coisas ao mesmo tempo, Isabel não problematiza a construção social da desigualdade de gênero, assumindo isso como seu papel de mulher. No final, sua narrativa apresenta aspectos que revelam que a inserção no mundo acadêmico ocorre em relações desiguais, já que as mulheres são impossibilitadas de dispor de todo tempo para dedicar-se à academia, na mesma proporção que os homens.

Constata-se que, para as mulheres, culturalmente se sobrepõem outras “obrigações”. Elas não só devem ser boas profissionais como também precisam cumprir bem as tarefas de mãe e esposa. São essas condições sociais que as levam a “ser capazes de fazer muitas coisas ao mesmo tempo”. Trata-se de uma experiência que é compartilhada pelas docentes, já que praticamente todas mencionaram essa questão. Em algumas delas, há a consciência de que isso resulta das convenções socioculturais que se impõem sobre a vida das mulheres. Porém, há também um discurso reiterativo que materializa essas desigualdades nas relações de gênero, sobretudo, quando se naturaliza o fato que o homem só consegue fazer uma coisa de cada vez, enquanto é da “essência” das mulheres fazerem muitas coisas ao mesmo tempo. Essa prática reiterativa acaba produzindo o efeito de ocultamento das lógicas de gênero, que foram construídas ao longo da história, por uma ordem social masculina. Assim, a “essência” é constituída por meio de um jogo ritualizado de práticas que produziram a aparência de essência interior,

ou seja, de essa “especificidade das mulheres”, que nada mais é que uma construção sociocultural, efeito de um discurso reiterativo fundado em práticas desiguais de gênero.

Uma das professoras, que alcançou bons níveis de produção acadêmica e que é reconhecida na área da teologia, relata ser uma pessoa privilegiada por ter chegado a ser a profissional que é. Alega que isso só foi possível porque pode contar com uma rede de relações a seu favor, que envolveu desde o apoio do esposo, como também a colaboração de sua mãe, sobretudo quando os filhos eram crianças. Por outro lado, reconhece que em geral as mulheres exercem uma dupla ou tripla jornada de trabalho, independente da identidade dessas mulheres – casadas, pastoras ou religiosas. Outras ainda, “por não dar conta”¹⁰, acabam desistindo ainda durante o processo de formação.

Para mim a teologia é uma vocação e não simplesmente uma profissão. Então, a gente ou se dedica e se entrega, ou nunca será realmente uma boa teóloga. Então eu acho que para fazer uma opção dessas, você tem que calcular os seus recursos. O fato de eu ter um marido que sempre me apoiou e me ajudou bastante; o fato de ter outra mulher, que é a minha mãe que morava com a gente, ela me ajudava ficando com as crianças e eu saía e ficava despreocupada. Isso me ajudou, assim, acho que foi toda uma comunidade que entrou aí para que eu pudesse seguir esse caminho. Agora eu vejo as colegas e algumas alunas, coitadas! Tem que largar no meio os estudos ou a profissão, porque não estão dando conta. Tem algumas pastoras que sofrem, pois ainda tem a comunidade para atender, como pastoras também tem a família para atender. É tudo em cima dela. [...] A mulher religiosa também tem seus limites. Eu vejo as religiosas levando uma vida dura, tem a profissão, tem as exigências da congregação, tem a vida espiritual, a oração e tal. Ainda, quando chegam em casa tem o povo batendo na porta, sobretudo as que moram em periferia, que estão em comunidades inseridas. Às vezes tem que levar gente para hospital, durante a noite. É muita coisa em cima da gente, enquanto os homens só se dedicam a profissão. Eu vejo, por exemplo, os jesuítas lá de Belo Horizonte, a cada 5 anos eles tem o *ano sabático*¹¹. Por isso eles avançam muito mais nas pesquisas. (Débora, 60 anos).

Débora analisa não só o seu cotidiano, fala também das condições que se impõem para a maioria das mulheres que atuam no seu campo profissional. Demonstra ter consciência das desigualdades culturalmente e socialmente construídas em relação aos papéis sexuais. Assim, em uma cultura em que a divisão sexual do trabalho vinculou as mulheres ao espaço privado, quando elas conquistam o espaço público acabam acumulando as funções do espaço doméstico, porque no imaginário social essas atividades são específicas das mulheres. Esse acúmulo de funções faz com que elas precisem se “desdobrar” para dar conta de tudo e quando não podem contar com a ajuda de “colaboradoras”, elas se obrigam a ter que fazer uma escolha que, em geral, é

¹⁰ Esse “não dar conta”, inclui até o fato de não terem ao seu favor uma rede de relações familiares que colaboram ou por não disporem de recursos financeiros que lhes permite contratar uma pessoa para os trabalhos domésticos.

¹¹ O ano sabático se refere ao tempo de 12 meses que estes intelectuais têm garantido no estatuto de sua instituição para o descanso, para fins de fazer cursos ou pesquisas.

abandonar o estudo ou a profissão. É possível constatar, nas entrelinhas da narrativa de Débora, que as condições desiguais que operam no espaço do trabalho reprodutivo se tornam desfavoráveis para as mulheres que atuam no mesmo campo profissional de seus pares homens. Ou seja, elas jamais podem chegar ao mesmo patamar deles, em termos de produção científica, uma vez que as condições de gênero são desiguais para o mundo das mulheres, sejam elas casadas ou membro de uma congregação religiosa.

Já, a docente *Rute* (67 anos), apesar de afirmar que hoje tem o apoio do esposo, que sente orgulho do seu trabalho, relatou não ter sido tudo tão fácil nas relações, sobretudo quando, além de ser boa profissional, teve que ser eficiente nas “coisas da casa”. Ela sintetiza momentos distintos de sua vida e das estratégias que foi construindo no decorrer de trajetória profissional. Para conciliar trabalho e funções domésticas precisou mudar seu estilo, “deixar alguns furos”, relativizar certas cobranças dos membros da família e negociar atividades domésticas¹².

Só Deus sabe o que eu faço para conciliar a vida profissional e a condição de mãe e esposa (risos) e, isso aí, eu não sei te explicar. Porque, realmente o tempo é um só. Mas é complicado. Eu deixo furos, fazer o que! Antigamente eu era muito perfeccionista, hoje eu não sou mais, pois eu faço o que posso. É bem difícil. Aí, quando o pessoal reclama, eu puxo por um lado, puxo para outro, fico meio elástica. Não tem fórmula, cada um tem que ir descobrindo e construindo. Esse negócio do pós-doutorado foi uma experiência incrível. Meu marido tinha acabado de se aposentar, meus filhos estão todos casados, minha mãe morreu. Então eu pensei 'é agora ou nunca'. Eu senti apoio do marido. Ele tem orgulho, ele acha que é uma coisa maravilhosa. Não foi sempre assim (risos). No momento, eu estou tendo apoio. Antes era muito difícil viajar. Quando eu recebia um convite, ele achava ótimo, mas quando eu tinha que viajar mesmo, ele achava ruim. Às vezes ele diz assim: 'nossa você não liga mais para a casa'. Antes eu ficava culpada, hoje eu já penso, 'será que isso é tão importante assim! Então deixo de lado. Se ele tem mais tempo do que eu, porque eu tenho que fazer mercado? Então, tem essas coisas assim, que você tem que negociar. A gente vai negociando, dando um jeitinho aqui e dali. É difícil, para a mulher tudo é mais difícil, mas vale a pena, a gente consegue, (risos). (*Rute*, 67 anos).

Em geral, as mulheres casadas, mais velhas, narraram que tiveram o apoio do marido, o que favoreceu conciliar seu cotidiano com a profissão que exercem. No entanto, esse apoio aparece como algo que foi lentamente negociado e construído por elas, na relação com seus companheiros e em situações familiares distintas. No relato de *Rute*, nota-se que o poder de negociação ocorreu pela sua resistência às normas de gênero que eram reiteradas pelo esposo, pelas estratégias que foi criando para levar a cabo a sua escolha profissional, sem se eximir totalmente das funções do espaço doméstico.

Esses pequenos rompimentos das convenções culturais de gênero, postas para o universo feminino, permitiu a *Rute* ascender ao espaço público, na carreira da docência.

¹² Das mulheres docentes casadas, atualmente quase todas contam com a colaboração de uma funcionária, enquanto, no início de carreira nem sempre isso foi possível. Mesmo tendo funcionária, nem todas as atividades que se referem ao espaço doméstico são realizadas por essas “colaboradoras”.

Indubitavelmente que isso só foi possível porque Rute viveu em um contexto permeado por profundas mudanças socioculturais, de modo que ela e as demais docentes de sua idade fazem parte do conjunto de mulheres que tiveram maior oportunidade de estudar, acessar a carreira de docente no ensino superior e ir alcançando níveis de formação até o pós-doutorado, inclusive, fora do Brasil. Contudo, essas estratégias foram sendo construídas, sem um rompimento total com as tarefas domésticas, mesmo quando elas delegaram tais funções, isso porque a “gestão do trabalho delegado acaba sendo da competência das mulheres” (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 607).

Assim como *Rute*, **o relato da experiência de Madalena** (55 anos)¹³ aponta que para exercer a sua profissão no espaço público, nesse caso na teologia, que era um campo de homens celibatários, foi possível com a compreensão e apoio do companheiro. Subjacente a essa compreensão, que lhes garante apoio, parece ser fundamental que elas se mostrem capazes de conciliar as exigências profissionais com as funções do espaço doméstico.

Hoje, o meu marido já se acostumou, mas no começo ele reclamava porque ele não entendia muito bem o porquê de eu estar na teologia. Dizia “não vai ser padre, não vai ser madre, fazer teologia para que”. Ele não entendia o campo profissional. Só conhecia o espaço da pastoral na Igreja e na paróquia, mas quando ele entendeu o campo profissional, hoje ele já entende que eu preciso me aperfeiçoar, que preciso ir para congresso, que preciso estar fora. Então hoje não tenho mais esse problema, mas já tive. Acho que muitas mulheres hoje desistem por isso. Tem que dar conta de muita coisa em casa e trabalho e não são compreendidas. (*Madalena*, 55 anos).

É interessante constatar que ao ser perguntadas como elas conciliavam o trabalho profissional com a vida familiar, o apoio do marido aparece como um elemento importante nas experiências dessas mulheres casadas. De certo modo, esse consentimento que elas necessitam de seus pares evidencia a permanência das dinâmicas hierárquicas de gênero, na definição dos papéis sexuais, em que o exercício da profissão no espaço público é tido como “algo natural” para o universo masculino. Tais convecções de gênero foram internalizadas por essas mulheres, uma vez que em suas vidas permanece sempre a tensão entre dedicar-se à profissão e “dar conta” das responsabilidades no âmbito familiar, funções essas que aparecem como se fosse algo “colado” à natureza biológica feminina. Assim, exercer a profissão tendo o apoio do marido soa sempre como um privilégio e não um direito seu, como cidadã.

Outra professora, também casada, narrou sentir-se “privilegiada”, porque apesar do marido ser ateu sempre deu apoio à sua escolha, reconhecendo o quanto a teologia e a sua “vida maluca” de pastoral davam sentido à sua vida e lhe fazia feliz. Relata que,

¹³ Madalena, no momento da pesquisa, também delegava as tarefas domésticas.

no início da sua carreira, teve certa facilidade de conciliar as “tarefas de casa” com a profissão, porque trabalhava 20 horas semanais e tinha situações difíceis, sobretudo quando os filhos eram pequenos. Ela narra a sua trajetória, apontando a importância da colaboração do esposo no cuidado dos filhos, sobretudo em momentos especiais, que a permitiu conciliar sua vida familiar com docência, estudos e atividades pastorais. Contudo, essa conciliação ocorre em uma relação de tensão, que traz em cena os papéis de gênero que foram internalizados por Miriam.

Quando meus filhos eram pequenos, eu conciliava as tarefas de casa e de família trabalhando sempre meio período. Só agora que eles saíram, já são adultos, é que passei a trabalhar o período integral. Fins de semana, feriados eu fazia pastoral. Vejo que às vezes eu sacrifico a família, porque o trabalho de Igreja também exige tempo. Quando eu estava no final da dissertação de mestrado, meu marido saiu com os filhos para uma fazenda pra fazer um acampamento, lá no Sul, porque eu precisava pegar uma semana, dez dias seguidos para me concentrar. Depois eu me arrependi um pouco, porque a minha filha menor tinha dois anos, né, ainda usava fraldas de noite. Foi duro pra ela, mas isso eu me dei conta depois. Não tinha outro jeito, eu tinha que me concentrar pra fazer a dissertação de mestrado. Foi um tanto difícil pra ele, porque a mais velha tinha 12 anos, estava começando a entrar nessa vida de namoro e, ele tinha que lidar com a mais velha adolescente e com a mais nova de dois anos. Mas foi, principalmente, para ela que pesou que depois percebi na adolescência, o quanto... Alguém sofreu com aquilo. Enfim, são feridas que ficaram e que até hoje a gente vem curando devagarzinho. Agora ela está com 29 anos. Esses são os sacrifícios da vida. É, algumas vezes eu não percebia o quanto isso é importante na vida. Isso também aconteceu quando eu estava estudando na Bélgica, porque lá eu não tinha outros membros da família. Minha filha mais velha nasceu lá e eu tive que colocar uns dias ela na creche, pra terminar a monografia. (*Miriam*, 66 anos).

No relato de *Miriam*, a conciliação entre a família e profissão é tensa. Nota-se o quanto o dever da maternidade, no que se refere ao cuidado das filhas, aparece internalizado como uma função específica da mulher, mesmo que ela tenha outras atividades profissionais. Isso fica claro na sua expressão “sacrificar a família”, e de seu aparente sentimento de “culpa” por não corresponder com um “determinado papel de mãe” presente no imaginário cultural, sobretudo, por não ter ficado próxima das filhas em momentos em que essas “precisavam” de sua presença mais efetiva. No seu caso, ainda que o modelo da parceria ocorra, ao menos em momentos pontuais, em que o marido se dispõe a cuidar das filhas para que ela possa escrever sua dissertação, a internalização das convecções sociais de gênero, em relação aos papéis sexuais, faz com que Rute não compreenda que isso é uma responsabilidade que cabe também ao seu esposo, como pai. Ao contrário, se culpabiliza duas vezes, por sobrecarregar seu marido e por não exercer uma função que seria sua, como mãe.

Na ocasião da pesquisa, *Miriam* atuava em tempo integral no ensino superior e continuava muito envolvida em atividades pastorais ligadas ao CEBl¹⁴ e, ainda, realizava voluntariamente assessoria às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Narrou que, diante de um momento difícil de uma das suas filhas, ela optou por deixar em segundo plano um compromisso profissional, como uma maneira de compensar as suas ausências na família em tempos passados, mesmo que tal atividade fosse relevante dentro da rede das relações de trabalho.

Foi quando eu estava viajando para um Encontro Nacional das CEBs, eu já estava no aeroporto, quando meu marido me ligou dizendo que minha filha havia terminado o namoro. Não pensei duas vezes. Retornei para dar apoio a ela, isso porque agora eu precisava estar do lado dela, já que quando ela era criança eu a tive que deixar, muitas vezes, em segundo plano. Difícil, mas eu disse 'tenho que estar lá'. Também teve o outro lado, que eu fiquei dando prioridade para o profissional e, então, eu tive aquela certeza, 'agora eu que vou ter que sacrificar o profissional', que era encontro de CEBs, onde faço assessoria voluntária. O pessoal do CEBl ficou decepcionado porque eu ia representar também o CEBl e não fui. (*Miriam*, 66 anos).

O conteúdo da narrativa de *Miriam* revela como a cultura, no processo de socialização das mulheres, tem desenvolvido crenças e valores em relação aos papéis de gênero. Essa construção social pautada no princípio de separação dos papéis sexuais no meio familiar faz como que as mulheres sintam, mais do que os homens, o "dever da maternidade" e de marcarem presença efetiva na vida familiar em situações "especiais". Quando impossibilitadas, por conta de suas escolhas profissionais, acabam culpabilizando-se pelas "ausências" em certos momentos da vida da família. Tal questão se coloca, ainda, como um desafio quando as mulheres precisam conciliar a atenção aos membros da família com o campo profissional e os trabalhos pastorais voluntários, cujas atividades, além de lhes darem satisfação pessoal, são importantes no processo da produção de sentido da experiência vivida e na construção de sua própria subjetividade, como afirma essa mesma docente, "eu não seria feliz se não tivesse isso".

Isso mostra que, mesmo assumindo outras responsabilidades profissionais e pastorais, as mulheres não se eximem das atividades familiares e maternas, como tem enfatizado Bruschini (1998). Contudo, tal realidade pode ocorrer não só por uma pressão cultural externa, mas porque as próprias mulheres exteriorizam uma cultura já internalizada, como é perceptível na narrativa de *Miriam*. Pergunta-se por que elas não conseguem se libertar quando a maioria das entrevistadas se assumem feministas em suas abordagens acadêmicas? Como bem assinalou Hirata e Kergoat (2007), isso merece um estudo mais aprofundando com a ajuda de abordagens teóricas dos ramos da psicologia.

¹⁴ Centro de Estudos Bíblicos. Trata-se de uma entidade ecumênica sem fins lucrativos que reúne cristãos, mulheres e homens especialistas em Bíblia, de diferentes confissões religiosas com o objetivo de promover uma leitura libertadora da Bíblia para comunidades cristãs populares.

A narrativa de *Raquel* (49 anos) apresenta aspectos distintos em relação às demais. Ela relata que o fato de ter assumido uma perspectiva feminista no modo de educar os filhos e estabelecer as relações no meio familiar foi fundamental para que fosse possível se dedicar à vida profissional em tempo integral. Construiu uma relação em que os filhos e o marido participassem da dinâmica da organização da casa. Fez essa descoberta quando era estudante de Psicologia, por meio da leitura de um livro que abordava o tema da “autoridade, cooperação e autonomia”. Assim, no processo de educação dos filhos assumiu como lema da casa “a cooperação”. Nesse sentido, a sua narrativa além de ser diferente, apresenta indicações significativas, como se pode ler a seguir.

[...] eu sempre disse assim, 'eu não sou dona de casa'. Nunca permiti que me chamassem de dona da casa, porque quando você é a dona da casa, você tem que dar conta da casa, como dona dela. Então, eu sempre disse 'a casa é nossa! Ela não tem uma dona (risos). Todos nós moramos aqui; então se a casa é nossa, todos nós sujamos essa casa e porque só uma pessoa vai limpar? Assim, desde muito pequenos os meus filhos foram aprendendo [...]. Nesse sentido, todos nós trabalhávamos na casa. Isso, tanto no manter a casa organizada no dia da faxina como na hora de fazer a comida. Eu nunca fiz comida sozinha. Sempre foi com a participação de nós quatro e a gente passou muito anos almoçando juntos. A gente sempre fez comida em casa e todos ajudando, um ia fazendo a salada, outro ia colocando a mesa, outro fazendo a comida, entendeu? Então, sempre foi assim, com muita cooperação na casa. Eu também não falo: 'ah, meu esposo e meus filhos me ajudam'. Porque se eu disser que eles me ajudam, eu estou dizendo que o trabalho é meu, não é verdade? Eles não estão me ajudando, o trabalho é nosso! Eu até disse isso, acho, mas muito tempo atrás. Quando eu tomei consciência da coisa (risos), eu passei a dizer diferente. Então para ver como a linguagem vai contribuindo na construção de novos modos de pensar, sentir e agir. Isso também na nossa casa apareceu. Então, eles não me ajudavam, nós todos cooperávamos entre nós. Eu não era a dona da casa. Empregada doméstica, eu só tive quando meus filhos eram muito pequeninos e eu trabalhava um turno só e aí precisava de alguém para estar em casa. O não ter mais uma pessoa contratada foi em razão de evitar que alguém fizesse o serviço por eles, que fosse uma mulher que viesse e fosse empregada e fizesse o serviço. 'Não, a casa é nossa, nós sujamos, nós temos que limpar'. Então até hoje é assim. Eles moram em Porto Alegre e eu moro aqui e, eles não têm empregada, até hoje. Eles dão conta de lavar, passar e limpar a casa. Tenho uma filha de 22 anos e um filho de 25 anos e eles moram juntos num apartamento, porque eu e meu esposo saímos de lá para trabalhar aqui. [...] Quando eu chegava em casa do trabalho, meu filho perguntava se a gente queria comer alguma coisa especial, porque ele não tinha lanchado e, ele queria fazer. Ele não ia dizer assim: 'mãe, prepare uma coisa pra mim!'. Ele mesmo ia e fazia. Às vezes eu perguntava se ele queria que eu o ajudasse em alguma coisa. Ele dizia não, porque a mãe tem que fazer? Não. [...] Ah, eu saí duas vezes de casa, no período dos estudos. No meu mestrado e no meu doutorado eu passei uma temporada fora, eu fui para Noruega. Na primeira vez que saí, eu fiquei quase 4 meses na Noruega, foi em 2000, quando meus filhos eram menores. Minha mãe e meu pai vieram e ficaram na minha casa para dar uma mão. Já em 2005, não mais, porque eles já eram mais velhos. Fiquei 03 meses fora, foi tranquilo, e não teve essa coisa 'ah, a mãe fora de casa'. [...] Meu marido, tendo uma esposa feminista, ele ganha com isso, só que também ele perde outras mordomias, né (risos). Eu passo a roupa dele, porque ele não gosta de passar, mas ele não tem problema nenhum de fazer comida ou limpar o banheiro. A

gente coopera bem um com o outro, não tem essa coisa assim: isso é serviço de homem ou isso é serviço de mulher ou você que cuida da casa, não [...]. Para conciliar, (risos) tem que existir a cooperação de todos. Não é por ser mulher que ela vai deixar de fazer outras coisas fora, porque teria obrigações já dadas. Não, a gente não tem obrigações já dadas e a gente procura ajudar os membros da família para que todos possam fazer aquilo que eles sonham em fazer. Então, a gente procura cooperar um com o outro, uns com os outros. (*Raquel*, 49 anos).

Raquel estabelece uma espécie de memória reflexiva sobre a sua conduta e se considera feminista também nas ações que realiza no cotidiano de vida. Assim, sua narrativa revela como a consciência feminista possibilita criar uma nova cultura no ambiente familiar que, nesse caso, trata-se da “cultura da cooperação”, ou nos termos de Hirata e Kergoat (2007), do paradigma da parceria, que presume a igualdade entre os sexos, em que homens e mulheres se fazem parceiros para conciliar as atividades domésticas e profissionais. Esse paradigma permite ir além do estabelecimento de uma rede de solidariedade e de colaboração de marido, filhos e mães que, de certa forma, mantém a cultura da divisão sexual de tarefas no espaço doméstico.

A narrativa de *Raquel* sinaliza que o modelo da “cooperação”, nas relações cotidianas, pode ser um instrumento importante para desconstruir e ressignificar os papéis sexuais e construir relações igualitárias de gênero, a partir do próprio ambiente familiar. Não se trata apenas de novas práticas, mas da proposição de novos conceitos reiterativos no universo da linguagem, como uma maneira de construção ou materialização de práticas mais igualitárias, que superem a lógica da divisão sexual de atividades. Consta-se que, tanto a reiteração de novos conceitos, como a sua materialização pela prática do modelo de cooperação, no meio familiar de *Raquel*, se reproduz nas práticas dos seus filhos, os quais se constituem gestores de novas práticas culturais em termos de gênero. Isso corrobora com o pensamento de Lauretis (1994), de que a linguagem e as novas práticas são importantes *tecnologias de gênero* que modificam mentalidades e, conseqüentemente, a própria cultura. Ou, no sentido de Butler (2007), pode-se dizer que a citação contínua de um novo conceito, nesse caso o da “cooperação”, acaba performatizando as ações que ele nomeia, gerando a possibilidade de novos efeitos ou de novas relações de gênero, nas práticas do cotidiano familiar.

Finalmente, as narrativas das professoras casadas sobre as estratégias utilizadas para conciliar o cotidiano da vida familiar com a profissão da docência, apresentam especificidades que estão vinculadas as próprias experiências, descobertas e relações que essas mulheres estabelecem com os membros da família. Com exceção de *Raquel*, que apresenta uma prática que favorece a construção de relações igualitárias no ambiente familiar, as outras docentes compartilham de estratégias como: o estabelecimento de redes de colaboração com mulheres, que são suas mães e irmãs ou com seus esposos;

a relativização ou mesmo a negociação de certas atividades domésticas e a delegação desse serviço para pessoas contratadas. Essas estratégias de conciliação não parecem mudar a estrutura da divisão sexual do trabalho, uma vez que a sobrecarga de atividades recai sobre as mulheres, sobretudo, quando elas inconscientemente reproduzem as relações sociais de sexo/gênero. Essa sobreposição de responsabilidades as coloca em um nível desigual no campo profissional, em relação aos seus pares homens, como foi sinalizado em algumas narrativas. Isso porque a estrutura do ensino superior apresenta as mesmas exigências de produção acadêmica para ambos os sexos, sem levar em conta as dinâmicas desiguais que se operam no cotidiano de quem é mulher ou homem.

Além disso, considerando que o universo do saber teológico é atravessado por uma estrutura androcêntrica, as exigências que se impõem para as mulheres são maiores, porque a todo o tempo elas precisam de um empenho dobrado para se legitimarem e se constituírem sujeitos femininos de saber teológico, em um campo considerado historicamente como masculino¹⁵, e ainda ser boa esposa, mãe e cumprir com certos “deveres” considerados culturalmente como seus.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Para fins de conclusão, consideramos importante apontar alguns aspectos que são relevantes no conjunto da reflexão deste artigo ou que permitem contribuir com o rol das pesquisas que buscam mostrar como as relações de gênero tem se manifestado na esfera do trabalho, das profissões e nas relações cotidianas entre mulheres e homens, sobretudo quando está em questão a divisão das responsabilidades no âmbito familiar.

No que se refere às relações entre a esfera doméstica e a profissional, o estudo aponta que o modelo de conciliação entre a carreira acadêmica e as responsabilidades familiares é o que perpassa praticamente todas as experiências das interlocutoras da pesquisa. Existe certa similaridade nas experiências das docentes na maneira como elas criam estratégias para conciliar o cotidiano da casa com a profissão. Apesar da similaridade nas ocupações e nos processos de gerenciamento do tempo, levando em consideração seus contextos e posições identitárias, as docentes criam estratégias distintas para conciliar o cotidiano de suas vidas, no âmbito familiar ou institucional, com a carreira da docência, a qual representa para elas um projeto de construção de si e, também, a possibilidade de contribuir em um campo de saber que ainda é reduto masculino.

Nas experiências narradas por quase todas as docentes, nota-se que elas têm internalizado a cultura que atribui às mulheres a tarefa de conciliar a família com a profissão. Assim, em suas práticas, elas reproduzem convenções sociais de gênero,

¹⁵ Isso foi evidenciado em um estudo de tese. Detalhes sobre essa questão, consultar Furlin (2014).

na medida em que se consideram as principais responsáveis pelas funções familiares. Diante de tal realidade, constata-se que há uma inserção desigual no campo profissional do ensino em teologia, já que os homens aparecem mais liberados para as atividades acadêmicas enquanto elas precisam dividir seu tempo entre o cotidiano da “casa” e da profissão. Desse modo, o fato de essas docentes “jogarem” em um campo majoritariamente masculino, com forças desiguais, revela o quanto elas se esforçam e se dedicam e, mesmo sobrecarregadas com diferentes atividades, ainda conseguem ser boas profissionais, manter certo nível de produção acadêmica e ocupar lugares de lideranças com eficiência, como foi demonstrado em um estudo de tese (FURLIN, 2014). Porém, em condições desiguais de inserção, elas jamais podem chegar ao mesmo nível dos professores homens em termos de produção científica, isso porque as condições de gênero são desiguais para o mundo das mulheres, sejam elas casadas ou membro de uma congregação religiosa.

Na experiência das docentes, o modelo de conciliação é assumido como um dispositivo de poder ou uma estratégia política que lhes permite se dedicar à profissão que gostam e para garantir o apoio de seus companheiros. Tal postura não ajuda a mudar a estrutura da divisão sexual do trabalho, que associa as atividades domésticas ao universo do feminino. Acaba, sim, fazendo com que as mulheres reproduzam as convenções de gênero que privilegia e libera os homens de sua participação das atividades domésticas.

O estudo aponta que essa sobreposição de responsabilidades que recaem sobre a vida das mulheres as coloca em um nível desigual no campo profissional, em relação aos seus pares homens, como já foi sinalizado. Isso porque a estrutura do ensino superior apresenta as mesmas exigências de produção acadêmica para ambos os sexos, sem levar em conta as dinâmicas de gênero que se operam no cotidiano de quem é mulher ou homem.

Vale destacar que este estudo foi realizado com professoras que utilizam categorias feministas e conceitos dos estudos de gênero em suas produções acadêmicas, ou que tiveram algum contato com esses conteúdos no período de formação acadêmica. Isso pressupõe que são mulheres que tem algum grau de consciência sobre as desigualdades de gênero que se reproduzem em diferentes cenários sociais, inclusive no âmbito familiar. Contudo, impressiona como a maioria das docentes continua atribuindo a si a tarefa de conciliar o trabalho doméstico. Os seus pares aparecem como aqueles que as apoiam na profissão acadêmica e colaboram quando for necessário, ou em situações específicas. Isso nos faz perguntar, como bem pontuaram Hirata e Kergoat (2007), por que elas continuam atribuindo a si a responsabilidade maior com

a atividades domésticas? De certo modo, isso teria a ver com uma construção social dos papéis sexuais que se naturalizaram a tal ponto que romper com isso se torna um desafio cotidiano que merece esforço, consciência e vigilância psicológica? Perguntas que constituem em problemas de pesquisas que ainda precisam ser investigados.

Apesar dessas contradições, chama atenção a experiência de uma das docentes, que pode levar a vida profissional com mais leveza porque as atividades domésticas se realizavam sob o modelo da “cooperação”, que era reiterado como discurso e como prática cotidiana. Essa experiência aponta que a consciência feminista é uma ferramenta fundamental para a construção de relações igualitárias gênero no ambiente familiar. Desse modo, a produção de novos conceitos ou conteúdos simbólicos, que fecundam novas práticas sociais, parece ser uma luz que se levanta, ou uma importante estratégia política que possibilita a construção de relações mais igualitárias, capazes de superar a lógica da divisão sexual, que historicamente associou o trabalho doméstico ao universo feminino, como se fosse algo que vem colado à sua natureza biológica.

Faz-se necessário continuar criando outras categorias linguísticas capazes de gerar efeitos ou de materializar novas relações de gênero nas práticas do cotidiano familiar. Nesse sentido, corroboro com Lauretis de que os discursos se constituem importantes tecnologias de gênero, que tanto podem reproduzir como construir ou modificar as mentalidades e, conseqüentemente, a própria cultura.

A construção de relações igualitárias de gênero permanece como um desafio que merece investimento tanto em termos de reflexão como em iniciativas concretas, sobretudo quando ainda persiste um imaginário cultural pautado no princípio da separação sexual das atividades domésticas, em que as mulheres, inclusive as que se denominam feministas, continuam se incumbindo da maior parte dos trabalhos no ambiente familiar, seja delegando ou conciliando com as atividades profissionais. Desconstruir a associação do feminino com o espaço doméstico é um processo lento e nada fácil, pois implica em desmontar pressupostos morais, crenças e valores estabelecidos sobre as diferenças entre homens e mulheres. Requer não somente, questionar as representações de gênero tradicionais, onde as diferenças socialmente construídas continuam sendo vistas como naturais, mas também se utilizar da imaginação criativa e da linguagem para produzir um novo simbólico que permita construir novas relações de gênero. Enquanto isso, o nosso papel, como pesquisadores/as, não é só mostrar as continuidades, mas também apontar luzes para a construção de novas práticas, que promovam relações igualitárias entre homens e mulheres, no espaço familiar e profissional.

REFERÊNCIAS

- BRAIDOTTI, Rosi. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina. *Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação?* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.151-172.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 9. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- FURLIN, Neiva. *Relações de gênero, subjetividades e docência feminina: um estudo a partir do universo do ensino superior em teologia católica*. 2014. 386 p. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná.
- FURLIN, Neiva. Teologia e gênero: a docência feminina em instituições católicas. *Revista Eclesiástica Brasileira*, n. 284, p.880-910, out. 2011.
- GADAMER, Hans-Georg . *Verdade e método*. Petrópolis:Vozes, 1999.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Eloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza de. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza de; DESLANDES, Suely FERREIRA (Org). *Caminhos do pensamento epistemologia e método*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. p. 83-107.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Indicadores sobre a educação superior no país: Cadastro nacional de docentes 2005. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP / Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES*. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2010, 2011). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. *Cadernos Pagu*. Campinas-SP, n.11, p. 89-98, 1998.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v.16. n.2, p.5-22, jul/dez.1990.
- WEBER, Max. Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva. In: Weber, M. In: *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez Unicamp, 1992, parte II.
- YOUNG, Iris Marion. *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Bloomington-Indianápolis: Indiana University Press, 1990.

CAPÍTULO 20

CONJUGALIDADE E PERTURBAÇÕES PSICOSSOCIAIS EM PERSONAGENS FEMININAS DE FRANÇOIS MAURIAC E ANNIE ERNAUX¹

Data de submissão: 11/11/2022

Data de aceite: 25/11/2022

Rosário Neto Mariano
Professora Universitária
Faculdade de Letras
Universidade de Coimbra
Coimbra, Portugal

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar diversas perturbações psicossociais observadas em personagens femininas criadas por estes autores, como efeito de imposições de papéis de género no contexto da realidade conjugal. Apesar de estas personagens se situarem em épocas histórica e culturalmente bastante diversas, as pressões sócio-familiares que se abatem sobre elas apenas diferem no estilo

aparentemente liberal que tais imposições revestem em finais do século XX, pela mão de Annie Ernaux, em contraste com o estilo conservador-repressivo que as mesmas assumiam no seio da burguesia francesa dos anos 20, pela mão de François Mauriac.

PALAVRAS-CHAVE: Personagens femininas. Conjugalidade. Papéis de género. Perturbações psicossociais.

CONJUGALITY AND PSYCHOSOCIAL DISORDER IN FEMALE CHARACTERS FROM FRANÇOIS MAURIAC'S AND ANNIE ERNAUX'S NOVELS

ABSTRACT: This article aims at analyzing several psychosocial disorders afflicting female characters in novels by Mauriac and Ernaux and argues they are a consequence of the imposition of gender roles in the context of conjugal life. Although these characters issue from historically and culturally diverse times, societal and family pressure on them only differs, as seen in Annie Ernaux's novels, in the feigned liberal turn that this kind of coercion takes at the end of the 20th century. In neat contrast, the novels of François Mauriac present us with a conservative-repressive type of pressure congenial to 1920's French bourgeoisie.

KEYWORDS: Female characters. Conjugalilty. Gender roles. Psychosocial disorder.

¹ As versões portuguesas dos excertos destas obras citados no texto são da responsabilidade da autora do mesmo.

FRANÇOIS MAURIAC, THÉRÈSE DESQUEYROUX

Sou mulher.

Nascida aqui, aqui morrerei. Nunca a feliz viagem

Virá com a sua asa abrir-me o horizonte.

Nada conhecerei do mundo de passagem

Para além do muro que me limita a casa [...]

Sou mulher.

Permanecerei na minha cerca...

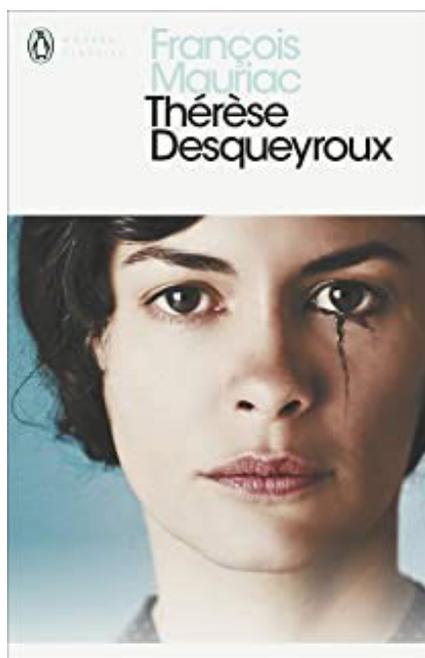
Nas idades em que reste um sulco de memória

Jamais poderei reviver pela história.

Não há palavra que fale por mim.

Sou mulher.

CLEMENCE ROBERT, *Paris silhouettes*



De acordo com Théodule Ribot (2002, p.35-70), célebre clínico e investigador de patologias da personalidade e da vontade, não basta uma ideia ou um estado de consciência para produzir movimentos e ações que alterem a apatia, a psicastenia ou o torpor emotivo de um dado paciente. É necessária a coexistência de um processo neuro-sensorial constituído por emoções, sentimentos ou paixões para que os simples estados de consciência se convertam em princípios de ação que neutralizem aqueles estados patológicos, dando lugar ao tónus vital que se manifesta em intensidade emotiva e sentimental sem a qual a vida plenamente considerada não pode realizar-se.

As protagonistas destas duas obras configuram, numa determinada fase das suas vidas, embora em cenários e com desfechos existenciais bastante diferentes, estados

alterados e disfuncionais da sua emotividade e da sua autoimagem, quer no contexto conjugal, quer nas relações sociais, familiares ou profissionais.

Assim, o romance de Mauriac, publicado em 1927, expõe perante o leitor a história de vida da protagonista, Thérèse - narrada alternadamente na primeira pessoa, em focalização interna, e pela voz do narrador-autor -, desde a sua infância órfã de mãe e entregue aos cuidados de um pai distante e autoritário, passando depois pelo período feliz de jovem liceal brilhante e irreverente, até ao seu casamento desastroso com o limitado e tosco Bernard Desqueyroux, naquilo que eram as habituais uniões sem amor de duas famílias convenientemente ricas e influentes da província, neste caso, na região de Bordeaux.

«As nossas famílias fazem-me rir, com a sua prudência de toupeiras! esse horror pelas taras aparentes... [...] As doenças mais temíveis para a raça não são secretas por definição? as nossas famílias nunca pensam nisso, elas que, no entanto, se entendem tão bem a cobrir, a enterrar o seu lixo» [...] A família! Thérèse [...] observava essa gaiola feita de grades inumeráveis e vivas, essa gaiola forrada de orelhas e de olhos onde ela, imóvel, acocorada, com o queixo sobre os joelhos e os braços à volta das pernas, esperava a morte. [...] Ah! Afastá-lo de uma vez por todas e para sempre! Lançá-lo para fora da cama e para as trevas. (MAURIAC, 1989, p. 59-60, grifos do autor)

Profundamente incompreendida e quase ignorada pelo marido e sua família, dado não corresponder aos padrões convencionais de uma mulher casada e mãe de família-modelo, nas primeiras décadas do século passado e na província, e frustrada nas suas expectativas conjugais, Thérèse desenvolve relativamente a Bernard uma aversão que os antagonismos ideológicos, morais e espirituais de ambos irão progressivamente agravar, tornando definitivamente irrespirável o quotidiano da protagonista. Não é por acaso, aliás, que proliferam na obra elementos lexicais do campo semântico da angústia e da asfixia, que a oprimem em todos os domínios, chegando a ter perturbações de natureza psicossomática.

«Bernard, Bernard, como iniciar-te neste mundo interior confuso, tu que pertences à raça cega, à raça implacável dos simples?» [...] No dia sufocante do seu casamento, na acanhada igreja de Saint-Clair onde o cacarejar das senhoras se sobrepunha aos sons do órgão, [...] Thérèse sentiu-se perdida. Ela havia entrado sonâmbula na gaiola e [...] de repente a infeliz criança acordara. [...] Thérèse ia confundir-se com o rebanho daquelas que serviram [os homens]. [...] Thérèse, recordando a noite de núpcias, murmura: “Foi horrível...” [...] Bernard, esse rapaz de olhar vazio [...] fechava-se no seu prazer como esses porcos juvenis que olhamos com curiosidade através da cerca, ao resfolegarem de felicidade sobre a pia (“era eu a pia”, pensa Thérèse). [...] «Mas o desejo sexual transforma o ser que nos toca num monstro que lhe é estranho. [...] Eu sempre vi o Bernard mergulhar no prazer – e eu fazia-me de morta, como se, ao mínimo gesto que eu fizesse, corresse o risco de ser estrangulada por esse louco, esse epilético». (MAURIAC, 1989, p. 45, 49-52, grifos do autor)

A maternidade, por seu lado, vem agravar o seu sentimento de reificação e instrumentalização pelos Desqueyroux, que veem nela um mero recetáculo que protege, nutre e assegura o futuro do herdeiro das fortunas familiares, esperando-se que ela se anule enquanto indivíduo, em prol do filho, dos valores do clã, que manifestamente despreza, bem como das rígidas diretrizes morais e moralistas que há mais de um século pretendiam codificar e aprisionar a liberdade das mulheres, confinando a sua existência e propósitos de vida nos deveres da conjugalidade e da maternidade, em estrita obediência à ideologia da dedicação incondicional e do sacrifício de si, pretensamente adequada à *natureza feminina*.

[A família La Trave] venerava em mim um vaso sagrado; o recetáculo da sua progenitura; eu não duvidava que, caso acontecesse o pior, eles me sacrificariam a esse embrião. Eu perdia progressivamente o sentimento da minha existência individual. Eu era apenas a videira; aos olhos da família, somente contava o fruto das minhas entranhas. (MAURIAC, 1989, p. 92)

Ao imenso ónus que esta dupla exigência fazia recair sobre as mulheres - e que a protagonista configura de modo dramático e insubmisso, mas sem qualquer eco ao seu redor -, acrescia a culpabilização punitiva e, em muitos casos, igualmente o anátema que fustigava e amaldiçoava as mesmas, podendo os vitupérios que lhes eram dirigidos ir de “mãe desgraçada”, “traidora” e “indigna”, a “madrasta natural” e “mulher monstruosa”. Neste desígnio, considerado determinante para os interesses da sociedade e o bem-estar físico e psíquico dos indivíduos, convergem moralistas, filósofos, políticos, médicos, membros do clero e literatos. Há toda uma Literatura de pretensas evidências científicas ou de críticas ácidas ou humilhantes que floresce nas primeiras décadas do século XX, de resto na continuidade do que havia sido toda uma saga oitocentista em prol da santificação da “boa mãe” e da diabolização da “má mãe”, bastando, para preencher os requisitos desta última categoria, aspirar a uma instrução universitária e ao exercício de uma carreira profissional gratificante que relegasse para segundo plano as funções maternas.

Por muito que Thérèse tenha sofrido nessa época, foi depois do parto que ela começou a não suportar definitivamente a vida. [...] Corria o rumor de que o sentimento maternal não a tocava. [...] Nesse momento da sua vida, Thérèse sentia-se desligada da sua filha, tal como de tudo o mais. Ela percecionava os seres e as coisas, o seu próprio corpo e mesmo o seu espírito, como uma miragem, um vapor suspenso em seu redor. No seio deste nada, só Bernard configurava uma terrível realidade: a sua corpulência, a sua voz nasalada, e esse tom perentório, essa autossatisfação. Sair do mundo... Mas como? e para onde ir?» (MAURIAC, 1989, p. 94-96, grifos do autor)

A filósofa francesa Elisabeth Badinter, num estudo consagrado à história do amor maternal, do século XVII ao século XX, refere várias publicações de autores oitocentistas e novecentistas que espelham essa indignação ressentida de moralistas e pretensos

homens de ciência, perante as mulheres que valorizavam o intelecto e/ou a realização profissional, das classes operárias às burguesas. Um desses autores é Ida Sée que, em 1911, publica uma obra dedicada ao “Dever maternal”, na qual vitupera as mulheres que secundarizam a maternidade em favor da profissionalização e da preparação intelectual.

Em compensação, Ida Sée não esconde o seu ódio pela mãe que não pode justificar o seu trabalho através de qualquer necessidade vital. É esse o caso das intelectuais que são as suas cabeças de turco. Todas as que desejam fazer estudos superiores, em vez de se consagrarem à “ciência doméstica” e à puericultura, a fazem perder a cabeça: «confessemos que tememos essas jovens, que elas nos inquietam mais que as *coquettes*, as estouvadas, mais até que as ignorantes...» São mulheres que desdenham as crianças e « prometem vir a ser mães inconscientes para as quais o filho se transforma num fardo... Talvez prefigurem até essas mães estéreis que, na burguesia, na aristocracia, e hoje por vezes também entre o povo [...] proclamam o seu direito de se subtraírem às provações da maternidade que...as incomoda...» [...] As intelectuais são mais culpadas que as operárias: não só não têm desculpa económica, como, sobretudo, é voluntariamente que se negam a restringir o seu universo aos limites do lar e da maternidade. Via-se nesta atitude monstruosa, a fonte e a razão de ser de todos os flagelos sociais [...] Ida Sée não se contentou com glorificar a função maternal, afirmando que só as mães podem fazer respeitar as mulheres. (BADINTER, 1998, p. 278-279, grifos do autor)

Ora, Thérèse Desqueyroux aspirará justamente a uma existência liberta dos preconceitos sociais e morais e das limitações intelectuais e espirituais do meio provinciano e reacionário a que o seu quotidiano se encontra circunscrito, convertendo-a progressivamente numa ilha desolada onde não encontra interlocutores que respondam às suas exigências e aspirações. Por outro lado, a sua grande curiosidade intelectual, claramente excêntrica relativamente ao meio em que se move, e de modo particular ao marido, Bernard Desqueyroux - que compara a um campónio e a um morto-vivo que se ignora - contribuirá para acentuar a sua imensa solidão, à imagem da desolação sentida nas longas noites de outono nesses pinhais sem fim das *landes* francesas, cujo silêncio profundo somente é pontuado pelo lúgubre piar das corujas e pelo vento nas ramagens.

Então o corpo do homem agitava-se de novo: ele vestia-se rapidamente, como um camponês (molhava ligeiramente a cabeça com água fria). Corria como um cão até à cozinha e comia com gula os restos do guarda-petiscos. [...] «Como tu és estranho, Bernard, com o teu medo da morte! Será que nunca tens, como eu, o sentimento profundo da tua inutilidade? Não? Será que não te ocorre que a vida das pessoas da nossa espécie se assemelha já terrivelmente à morte?» Ele encolhia os ombros: ela irritava-o com os seus paradoxos. [...] Então sentime entrar num túnel sem fim, mergulhar numa sombra cada vez mais espessa; e por vezes perguntava a mim mesma se chegaria um dia a alcançar o ar livre, antes da asfixia. (MAURIAC, 1989, p. 72-73, 87, grifos do autor)

Na sequência de todos estes fatores profundamente disfóricos, terá lugar a sua tentativa de envenenamento do marido, Bernard Desqueyroux, juntando ao seu

medicamento habitual algumas gotas de clorofórmio, digitalina e aconitina, tentativa de homicídio descoberta por um médico da clínica para onde é transportado de urgência. Com o silêncio cúmplice do médico e do farmacêutico como aliados dos clãs familiares de ambos, estes urdem um plano para ilibar Thérèse em tribunal, a fim de deixar intacta a reputação moral e social dos mesmos – bem supremo a salvaguardar. Seguidamente, retiram-lhe a filha e encarceram-na viva, rodeada de hostilidade, desprezo e mutismo.

As nossas famílias fazem-me rir, com a sua prudência de toupeiras! esse horror pelas taras aparentes... [...] As doenças mais temíveis para a raça não são secretas por definição? as nossas famílias nunca pensam nisso, elas que, no entanto, se entendem tão bem a cobrir, a enterrar o seu lixo [...] A família! Thérèse [...] observava essa gaiola feita de grades inumeráveis e vivas, essa gaiola forrada de orelhas e de olhos onde ela, imóvel, acocorada, com o queixo sobre os joelhos e os braços à volta das pernas, esperava a morte. [...] Ah! Afastá-lo de uma vez por todas e para sempre! Lançá-lo para fora da cama e para as trevas. (MAURIAC,1989, p. 59-60)

Sequestrada na sua própria casa e privada de interação com os que a rodeiam, Thérèse mergulhará num profundo estado de apatia, fará mais tarde uma tentativa de suicídio seguida de um longo período de anorexia, que assusta os seus familiares, especialistas na arte dos “vícios privados, públicas virtudes”.

A fim de se libertarem do drama psicossocial que a protagonista configura e faz pesar nas suas existências, decidirão permitir-lhe concretizar o único desiderato que a fará regressar à vida: ir para Paris, trabalhar, libertar-se dos preconceitos e práticas sócio-familiares que a oprimem, dialogar e interagir com seres cultos e de horizontes vastos.

Mais do que a viagem de consumo cultural, interessa-nos aqui a viagem-acção, aquela através da qual as mulheres tentam uma verdadeira “saída” para fora dos seus espaços e dos seus papéis. Para essa transgressão é preciso uma vontade de fuga, um sofrimento, a recusa de um futuro insuportável, uma convicção, um espírito de descoberta ou de missão; por exemplo, aquele que impele a saint-simoniana Suzanne Voilquin para o Egipto, a condessa de Belgiojoso da Itália oprimida para a França libertadora, as estudantes russas para o “povo”, as mulheres que fazem inquéritos para os bairros pobres das cidades [...] e sobretudo, afirmado a sua liberdade de sujeito: nas suas práticas vestimentares e no seu modo de vida, nas suas escolhas religiosas, intelectuais e amorosas. De uma maneira ou de outra, pagando-o frequentemente muito caro, elas quebraram o círculo de confinamento e fizeram recuar a fronteira do sexo. (PERROT,1994, p. 522-526, grifos do autor)

No café parisiense onde Bernard finalmente a entrega a si própria, e após ter fumado e bebido algum vinho, Thérèse ri sozinha num estado de bem-aventurança e de entusiasmo vital que jamais conhecera em toda a sua vida conjugal, dando início ao que será uma verdadeira segunda existência e uma nova identidade psicossocial.

.....

ANNIE ERNAUX, LA FEMME GELÉE / A MULHER GELADA

A mulher é um caracol cuja casca todos pedem emprestada para se aquecer, enquanto ela própria gela, muito amiúde.

CHRISTIANE OLIVIER, *Les Enfants de Jocaste*

Annie Ernaux La femme gelée



Se o romance de Mauriac, como vimos, representava a realidade social e conjugal da mulher na província francesa dos anos vinte e num meio assumidamente ultraconservador, a obra de Annie Ernaux coloca-nos perante uma realidade sócio-cultural e mesmo civilizacional completamente diversa, pelo menos em demagógica aparência, ou seja, a França dos revolucionários anos 60 e os ambientes universitários e urbanos.

O romance dá-nos a conhecer a vida de uma personagem feminina, narrada na primeira pessoa, desde a sua infância e adolescência passadas na região da Normandia, passando pela sua existência enquanto estudante universitária de Humanidades, para se deter longamente no quotidiano disfórico do seu casamento precoce com um estudante de Direito, o qual decorre sobretudo nos espaços urbanos de Bordeaux e de Annecy.

Ao longo da obra, somente uma vez o nome próprio da protagonista é referido, durante um monólogo interior, desconhecendo o leitor o nome das personagens que com ela interagem: o marido, os pais, os sogros, e até mesmo os dois filhos do casal, aos quais a protagonista se refere utilizando os termos “criança” e “miúdo”, quase sempre aliás em registo linguístico de calão.

Um tal vazio identitário não é obviamente despiciendo, já que configura uma metáfora da despersonalização sistemática e crescente que a protagonista sofre no desenrolar da intriga, com efeitos psicológicos extremamente nefastos sobre a sua autoimagem nos planos ontológico, familiar, sócio-profissional e sobre o sentido metafísico da sua existência. Admiradora assumida do pensamento de Simone de Beauvoir, mesmo se a Sociologia foi muito mais inspiradora da sua obra do que a Filosofia, Annie Ernaux mostra, através deste e de outros romances, que a mulher só se torna sujeito quando ultrapassa as determinações do corpo enquanto a priori da natureza e que, ao longo da História, sempre se instituiu em destinação, quer no plano da sexualidade, quer no da maternidade, convertido desse modo, insidiosamente, o artefacto cultural em dado natural e, como tal, facilmente alienável e comodamente manipulável pela hegemonia do pensamento masculino sobre a organização do mundo e suas distintas esferas de influência sobre o público e o privado, o exterior e o doméstico, a notoriedade e o anonimato. É neste sentido que devem ser entendidas estas palavras de Françoise Collin, numa obra coletiva dedicada à História das mulheres no século XX:

No vocabulário existencialista da época, o “para si” da consciência distancia-se relativamente ao “em si” do dado, e a “transcendência” destaca-se vitoriosamente da “imanência”. A liberdade afirma-se a partir de uma situação à qual ela escapa. Assim, tornar-se um “eu” é um projecto, não a realização de uma natureza. Ao mesmo tempo que sublinha a pesada contingência corporal das mulheres, Simone de Beauvoir afirma a sua capacidade de se libertar dessa contingência para se tornarem plenamente humanas. [...] Acontece-lhe mesmo emitir a hipótese de um contributo específico das mulheres para o mundo, resultando essa especificidade não da sua natureza, mas da sua posição histórica. (COLLIN, 1995, p. 343-344, grifos do autor)

A vida académica da protagonista deste romance e o período crítico do seu casamento decorrem, portanto, na agitada e subversiva década de sessenta, no decurso da qual o estatuto tradicional da mulher e a dicotomia dos papéis de género são radicalmente postos em causa, acompanhados de práticas sexuais mais livres, da generalização da pílula anticoncetiva e do *boom* no acesso das mulheres ao ensino superior e consequente profissionalização em diversas áreas, embora muitas outras lhes fossem ainda vedadas, com rudeza ou cinismo supremacistas.

Desse modo, e em sintonia com os chavões politicamente corretos da época, mas que viriam a revelar uma extrema hipocrisia por parte dos seus defensores, o jovem marido da protagonista, no plano teórico e retórico, preconiza a liberdade e igualdade da mulher, defendendo inclusivamente a sua plena realização profissional. Tais posições, contudo, irão manifestar a sua despudorada demagogia, a partir do momento em que se confronta com os deveres do quotidiano doméstico e, mais tarde, com os deveres

paternais, recusando sequer aprender a conciliá-los com os estudos de Direito e, posteriormente, com a carreira profissional.

É então que o seu discurso e as suas atitudes para com a protagonista sofrem uma metamorfose radical, embora quase sempre figurada de modo insidioso, ou seja, por alusões à sua falta de preparação para as tarefas domésticas, pela ridicularização da personagem masculina associada às mesmas, através da supremacia que implicitamente associa aos seus estudos, relativamente aos da sua mulher, e do autoritarismo tácito que exerce sobre ela em diversos domínios, atitude que o deixa liberto para tudo o que o favorece e lhe é agradável.

Como nós somos sérios e frágeis, a imagem enternecedora do jovem casal moderno-intelectual. [...] Mas a semelhança entre nós acabou. [...] O restaurante universitário fechava no verão. Ao almoço e ao jantar, fico só diante das caçarolas. Eu não sabia mais do que ele preparar uma refeição [...] Por que motivo tinha de ser eu a única [...] a mergulhar num livro de cozinha, [...] a lavar a louça [...] enquanto ele estuda o seu direito constitucional. Em nome de que superioridade. Ele goza, “não estás a imaginar-me com um avental!” [...] Eu não ofereci resistência, não gritei nem afirmei friamente hoje é a tua vez, eu tenho de estudar a obra de La Bruyère. Somente alusões, advertências ácidas, a espuma de um ressentimento mal resolvido. [...] Na faculdade, em outubro, eu tento saber como é que fazem as estudantes casadas, as que já têm mesmo um filho. [...] Não é cómodo, respondem simplesmente, mas com um ar orgulhoso, como se fosse glorioso estar submersa em ocupações. A plenitude das mulheres casadas. Já não há tempo para se interrogarem, é cortar estupidamente os cabelos em quatro, o real é isso, um homem, e que come [...] Eu sentia-me a naufragar. [...] os estudos aos soluços distraem, mas transformam-se pouco a pouco em artes de entretenimento. (ERNAUX, 1981, p. 130-132, grifos do autor)

A situação da protagonista agrava-se com a gravidez e a maternidade – experiências muito pouco gratificantes, no seu contexto –, sendo forçada a cuidar sozinha dos dois filhos e de mil e um detalhes do quotidiano, que tem de conciliar com a sua profissão de professora de francês no Ensino Secundário. Mas mesmo do ponto de vista subjetivo, essas tradicionais bandeiras da feminilidade entediam-na e deixam-lhe um sabor amargo, já que representam e configuram o agravamento da sua condição desigual face ao homem que partilha o seu quotidiano e cuja ampla liberdade e diminuta responsabilidade a exasperam e revoltam, na razão direta das múltiplas coerções e confinamentos que os papéis sociais lhe ditam, enquanto mulher e mãe.

Dividida entre as suas convicções e aspirações de mulher intelectual emancipada e nada vocacionada para as tradicionais tarefas “femininas”, por um lado, e os estereótipos de género impostos pelo marido, pela sociedade em geral, por alguns psicanalistas em voga e pelas obras de divulgação omnipresentes sobre o perfil da mãe ideal, a protagonista vai partilhando com o leitor o profundo mal-estar e desencanto, a frustração e o sentimento de irrealização crescentes que vão minando a sua autoestima, até ficar

reduzida a um estado de apatia que se estende aos próprios filhos, dos quais cuida quase como um autômato.

Os meus objetivos anteriores perdem-se numa estranha indefinição. A minha vontade foi afetada. Pela primeira vez eu encaro um desaire com indiferença. [...] Ele concentra-se em si mesmo, enquanto eu me diluo, me sinto entorpecer. [...] Quando ele conversa, assume sempre o discurso da igualdade [...] Intellectualmente, ele é a favor da minha liberdade [...] Todas as soluções imediatas para me libertar me parecem montanhas. [...] A gravidez gloriosa, plenitude de corpo e alma, não acredito nisso. [...] passear pelas ruas o meu ventre volumoso, esse orgulho não vale mais do que o da ejaculação. Durante os nove meses, não faltaram motivos para me sentir melancólica. (ERNAUX, 1981, p. 133-139)

E a maldição da psicanálise “tudo está traçado até aos três anos”, conheço-a de cor. Ela pesa sobre mim vinte e quatro sobre vinte e quatro horas, é apenas sobre mim forçosamente, já que só eu tenho a criança a meu cargo. [...] Então todas as tardes eu levava o miúdo a passear, para ser uma mãe irrepreensível. [...] O mundo exterior tinha deixado de existir para mim, era a projeção do interior doméstico, com as mesmas preocupações, a criança, a manteiga e os pacotes de fraldas que compraria no regresso. [...] Tal como os cães, nos primeiros tempos só conheci os passeios de Anney. [...] A vida, a beleza do mundo. Tudo estava fora do meu alcance. [...] Por vezes, no Jardim, atrás do carrinho de bebé, tinha a estranha impressão de passear o Seu Filho, não o meu, de ser a peça ativa e obediente de um sistema asseptizado, harmonioso, que gravitava em torno dele, o marido e o pai, e que o tranquilizava. (ERNAUX, 1981, p. 157-161, grifo do autor)

No tocante à sua evolução e enriquecimento profissionais, o desinteresse é igualmente notório, não obstante a tristeza enlutada que acompanha essa constatação pela própria, mas que em breve se extinguirá como água sob os rigores da estepe. Como escreveu a psicóloga clínica Muriel Mazet, a propósito desta obra:

Annie Ernaux descreve, através da personagem do seu romance, essas mulheres que se perderam inteiramente de si mesmas, numa vida que insidiosamente se transformou numa pobre rotina e se estruturou no dom aos seus. Essas mulheres que se diluíram, um belo dia tomam consciência disso, tal como a heroína que, aos trinta anos, está casada, tem dois filhos e é professora. Mas o entusiasmo abandonou-a e, com o passar dos dias, ela ficou como petrificada, entre as refeições a preparar, as compras, os exercícios a corrigir e o banho das crianças... Ela “mumificou-se” à semelhança de muitas mulheres. [...] Quantas de nós disfarçámos as nossas verdadeiras demandas, com receio de magoar aquele que partilha a nossa vida e, por essa mesma via, a carregar connosco um estatuto de adolescente passiva, doce, gentil e prestável, escolhendo como refúgio um mundo imaginário de preferência a enfrentar a realidade com as suas opções? (MAZET, 2008, p. 214-217, grifo do autor)

Na verdade, a protagonista deste romance de Annie Ernaux, inicialmente crítica, emancipada e mesmo rebelde, no decorrer do tempo vai assumindo artificialmente um comportamento passivo, prestável, de verdadeira e impressionante autoanulação, em nome de uma harmonia familiar meramente fantasmática. Desse modo, aliena a sua estrutura identitária, bem como os sonhos e projetos pessoais, sacrificando-os aos do

cônjuge, que não raras vezes a fará pagar um preço elevado por tal anulação. E nem mesmo a sua escrita fica imune a tal despersonalização, uma escrita na qual já não acredita, por ter perdido a substância, esse tempo de silêncio, observação e reflexão que a sustentam e lhe conferem a marca identitária, a voz que distingue cada escritor das vozes comuns.

Resta-me a cena, a boa cena, que imita tudo, a revolta, o divórcio, substitui a reflexão e a discussão, é a devastação de uma hora, o meu sol vermelho na minha vida incolor. Sentir subir o calor, o tremor de raiva, atirar com a primeira frase insólita que demolirá a harmonia: “Estou farta de ser a empregada doméstica!”. [...] Eu não sou professora, nunca serei professora, mas uma mulher-prof, há uma nuance. [...] enfim, um trabalho perfeitamente indolor para os seus próximos, a mulher que se “realiza”, ganha dinheiro, continua a ser boa esposa, boa mãe, quem poderia queixar-se. Nem mesmo eu, presentemente, a cena da mulher total acabou por assentar-me na perfeição, até mesmo com orgulho, de conciliar tudo, dar conta da subsistência, da criança e de três turmas de francês, guardiã do lar e dispensadora do saber. [...] Eu já não consigo acreditar na realidade daquilo que escrevo, uma espécie de diversão entre o abacate com camarões e o passeio da criança. Uma criação de faz-de-conta. (ERNAUX, 1981, p. 167, 171-173, 176, grifos do autor)

No desfecho da obra, a protagonista é já verdadeiramente uma personagem desconhecida, de nós, leitores, e sobretudo de si mesma: ostenta roupas de marca pagas com o vencimento do marido –então já quadro-superior– e tornou-se irreversivelmente uma “mulher gelada”, emocional e sentimentalmente esvaziada, marcada pelo envelhecimento íntimo e à beira dessa temível decadência que observara em tantas mulheres desistentes, patéticas, acorrentadas pelo medo e a insegurança a um destino que não escolheram nem amaram.

Eles terminaram sem que eu me apercebesse, esses anos de aprendizagem. Depois vem o hábito. Uma soma de pequenos ruídos no interior da casa, moinho de café, caçarolas, prof discreta, mulher de quadro superior vestida de Cacharel ou de Rodier, no exterior. Uma mulher gelada. [...] Em breve irei assemelhar-me a esses rostos marcados, patéticos, que me causam horror no cabeleireiro, quando os observo deitados, de olhos fechados. [...] À beira das rugas que já se não podem ocultar, da flacidez. Eu sou já esse rosto. (ERNAUX, 1981, p. 181-182)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADINTER, ELISABETH. **O Amor Incerto. História do Amor Maternal do século XVII ao século XX.** Lisboa: Ed. Relógio d'Água, 1998.

COLLIN, FRANÇOISE. Diferença e diferendo. A questão das mulheres na Filosofia. In: THÉBAUD, FRANÇOISE (dir.). **História das Mulheres. O Século XX.** Porto: Ed. Afrontamento, 1995, p.315-349.

ERNAUX, ANNIE. **La femme gelée***. Paris : Éd. Gallimard, 1981.

MAURIAC, FRANÇOIS. **Thérèse Desqueyroux***. Paris : Éd. Grasset, 1989.

MAZET, MURIEL. **La femme et ses métamorphoses. De la femme gelée à la femme éveillée***. Paris : Éd. Desclée de Brouwer, 2008.

PERROT, MICHELLE. Sair. In: FRAISSE, GENEVIEVE ; PERROT, MICHELLE (dir.). **História das Mulheres. O Século XIX**. Porto: Ed. Afrontamento, 1994, p.503-539.

RIBOT, THÉODULE. **Les maladies de la volonté**. Paris: Éd. L'Harmattan, 2002.

CAPÍTULO 21

GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL: OS DESAFIOS DO FEMINISMO NO BRASIL E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Data de submissão: 14/11/2022

Data de aceite: 21/11/2022

Marina Milhassi Vedovato¹

<http://lattes.cnpq.br/6508851344602202>

Maria Sylvia de Souza Vitale²

<http://lattes.cnpq.br/0789020640080002>

<https://orcid.org/0000-0001-9405-4250>

RESUMO: Esse artigo buscou realizar uma breve contextualização histórica sobre a trajetória do feminismo no Brasil, e assim identificar os espaços de organização das mulheres no contexto social e político. Para tanto, foi dado especial enfoque à protagonização das mulheres brasileiras no processo de resistência e de construção de ações afirmativas para o enfrentamento da violência contra a mulher. As contribuições do movimento feminista na formulação de políticas públicas para as mulheres foram inegáveis para o avanço em direção a equidade de gênero. Contudo, sabemos que

¹ Mestre, Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência (ESIA), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. Email: marina.vedovato@yahoo.com.br

² Professora permanente da Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência (ESIA), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. Email: sylviavitale@gmail.com

o movimento feminista tradicional brasileiro, fundado em uma identidade branca, revelou sua insuficiência teórica e prática no exercício do enfrentamento da violência contra a mulher, visto que durante muito tempo da história negligenciou em sua agenda social e política as questões multirraciais e pluriculturais. A mulher negra inserida neste contexto de invisibilidade e sujeitada a inúmeras opressões advindas não somente do Patriarcado, mas também de um sistema racista e classista, se organizaram no Brasil em meados dos anos 80 a fim de evidenciar sua luta como sujeito histórico e político no enfrentamento das múltiplas violações de direitos vivenciadas cotidianamente pela mulher negra no cenário brasileiro. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade tornou-se central para analisarmos a questão da vulnerabilidade programática que as mulheres negras, especialmente as jovens e as adolescentes negras das regiões mais periféricas do Brasil estão expostas.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Raça. Gênero. Violência. Feminismo negro.

O movimento feminista brasileiro, em suas distintas matrizes de pensamentos, gerações e tendências políticas, apontou e continua a apontar de forma incisiva a violência sobre os corpos femininos, violência

esta decorrente da assimetria frente aos corpos e aos pólos superiores do poder masculino durante tempos remotos da história da humanidade. A atuação militante do movimento feminista brasileiro possibilitou embasamento para a compreensão histórica, cultural e política para o reconhecimento da gravidade da violência contra a mulher e da legitimidade da questão, aliaram-se aos esforços acadêmicos ao buscar dar visibilidade sociológica ao fenômeno (Almeida, 2014).

No século XIX e início do século XX as manifestações do movimento feminista adquiriram uma maior visibilidade no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento que reivindicava o direito ao voto às mulheres. O sufragismo passou a ser conhecido posteriormente como a “primeira onda do feminismo”, para além do direito ao voto exigiam direito à oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões, essas pautas estavam nitidamente ligadas aos interesses das mulheres brancas e de classe média da época (Louro, 1999).

Foi na “segunda onda do feminismo”, iniciada no final na década de 1960, que começou a se voltar para as construções teóricas, engendrando e problematizando o conceito de gênero (Louro, 1999). O debate público sobre sexualidade e uso do corpo das mulheres, foi evidenciado nesse período, tema até então tratado no âmbito privado tornou-se público. O feminismo pressionou e demandou do Estado brasileiro políticas públicas que incorporassem as reivindicações das mulheres (Villela & Lago, 2007).

No panorama internacional foi estabelecido em 1975 pela ONU (Organização das Nações Unidas) o Ano Internacional da Mulher, impulsionando, assim, a discussão da condição da mulher e dando visibilidade ao movimento feminista. Ao mesmo tempo vivenciavam o contexto amargo das ditaduras na América Latina (Sarti, 2004).

No período ditatorial no Brasil grupos feministas articulados com organizações de influência marxista surgiram fundamentalmente do compromisso com a oposição à ditadura, com as lutas pela liberdade democrática e pela anistia. Com a anistia em 1979 foi possível o retorno das mulheres exiladas ao país, promovendo o reencontro e o fortalecimento da corrente feminista do movimento de mulheres brasileiras, que retornaram em suas bagagens não somente com a experiência política anterior, mas também com a influência do feminismo atuante, principalmente o feminismo europeu (Sarti, 2004).

No início dos anos 80 a literatura sobre a violência contra a mulher começa a surgir no Brasil como uma das principais temáticas dos estudos feministas. Tais estudos são frutos das mudanças sociais e políticas que estavam acontecendo no Brasil, concomitantemente ao desenvolvimento do movimento de mulheres e o processo de redemocratização. Neste momento, um dos principais objetivos era dar visibilidade a

situação da violência contra a mulher, reivindicando intervenções sociais, psicológicas e jurídicas para o enfrentamento do problema (Santos & Izumino, 2005).

O Brasil estava em processo de redemocratização, promulgando novas leis, como por exemplo, a Constituição de 1988 e formando novas instituições como as Delegacias de Defesa da Mulher (Santos & Izumino, 2005; Almeida, 2014). As Delegacias especializadas de atendimento à Mulher (DEAM) surgem em 1985 no âmbito da Segurança Pública a fim de acolher as denúncias sobre violência contra as mulheres. A implantação das DEAM naquele momento significou que houve o “reconhecimento” do Estado de que a violência contra as mulheres não é um problema da esfera privada ou das relações interpessoais. Então, passa a ser vista como um problema social que demanda o enfrentamento a partir de ações públicas no âmbito da segurança e do direito, bem como de saúde, visto as sequelas que a violência produz (Villela & Lago, 2007).

Nos anos 90, intensificaram-se as ações pela área da Saúde Pública no Brasil (Almeida, 2014). Contudo, mesmo com as diretrizes de assistência integral às mulheres e com a determinação de que seja contemplada a interface entre violência de gênero e saúde, é mais tardiamente, especificamente nove anos depois, que é implantado o primeiro serviço de atendimento às vítimas de violência sexual e são estabelecidas as normas de implantação e funcionamento deste serviço pelo Estado (Villela & Lago, 2007).

É no ano de 1999 que então o Ministério de Saúde publica as Normas Técnicas para Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual contra Mulheres e Adolescentes, emergindo bases operacionais da política de atendimento, bem como estimulando a criação de serviços de atendimento e de redes de referência que promovam o acesso das mulheres a esses equipamentos no âmbito do SUS - Sistema Único de Saúde (Villela & Lago, 2007). Dentre outros avanços podemos citar a implantação do Ligue 180 ocorrida no ano de 2000 e a sanção da Lei Maria da Penha (Lei 11.340, de 7 de Agosto de 2006), um marco jurídico no avanço dos direitos das mulheres na garantia do enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres no Brasil (Almeida, 2014).

Nos anos 90, começa-se a introduzir a categoria *gênero* nos estudos feministas no Brasil. Novos estudos sobre a violência contra as mulheres são retomados e aprofundados em um debate sobre vitimização (Santos & Izumino, 2005). Nessa mesma década, além da influência pelos debates teóricos internacionais e nacionais sobre o uso da categoria *gênero*, os estudos sobre violência contra a mulher refletiam as transformações no cenário jurídico e político, nacional e internacional. (Santos & Izumino, 2005; Almeida, 2014). O Estado Brasileiro inicia também o processo de consideração de normas internacionais que reconhecem os direitos das mulheres como direitos humanos, ratificando assim,

como por exemplo, as Convenções da ONU e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também conhecida como Convenção “Belém do Pará” de 1994 (Santos & Izumino, 2005).

Os avanços obtidos pelos movimentos feministas para a implementação de políticas públicas para as mulheres foram inegáveis. Contudo, devemos pensar que o feminismo no Brasil, embora fundado em uma identidade, é ao mesmo tempo recortado por clivagens sociais e referências culturais muito diferentes, teve que se pensar sobre os limites do feminismo em sua perspectiva universalista. Esses recortes se deram pelo fato de que as mulheres não constituem uma categoria universal, as mulheres apresentam contextos sociais e culturais específicos (Sarti, 2004).

Para Guacira de Oliveira (2007) há um risco de se homogeneizar o sujeito único mulher, é um grande desafio para o feminismo transpor os limites do pensamento político que abarcam as identidades e angústias de ser negra, indígena, ser lésbica. Nessa importante perspectiva fomenta a necessidade da análise de gênero ser compreendida em sua dimensão relacional do poder.

Sabemos que o feminismo no Brasil esteve, por longo tempo, prisioneiro de uma visão eurocêntrica e universalizante das mulheres, trazendo por consequência a incapacidade do reconhecimento das diferenças e desigualdades do universo feminino. As denúncias da problemática da mulher brasileira sobre outras formas de opressão que não se restringem ao sexismo começaram a demandar a reelaboração das práticas políticas do feminismo. Nesse sentido, a alteração de perspectiva emergiu do movimento de mulheres negras sobre o cenário do feminismo no Brasil (Carneiro, 2003).

Dois motivos centrais levaram as mulheres negras brasileiras se emanciparem dos moldes organizativos tanto dos movimentos negros quanto dos movimentos feministas, fazendo assim emergir o feminismo negro. A emancipação do movimento negro se deu pelas divergências de ordem de gênero, visto que suas vozes eram silenciadas por seus companheiros negros. A cisão com o movimento feminista tradicional ocorreu pela constatada desconsideração das questões raciais e de classe nas agendas e demandas políticas feministas. Nesse sentido, a expressão “enegrecendo o feminismo” é utilizada para evidenciar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro (Santos, 2009).

O feminismo negro surge mais fortemente no Brasil em meados dos anos 70 e 80. No Brasil feministas negras como Lélia Gonzalez e Luiza Barros começaram evidenciar que as pautas feministas da época estavam diretamente relacionadas à subordinação das mulheres negras. As pesquisadoras e ativistas negras Sueli Carneiro e Thereza Santos também defenderam fortemente a necessidade de aprofundamento da compreensão das

dimensões estruturais do status subalternos e subordinados da mulher negra no Brasil (Caldwell, 2000).

Sueli Carneiro (2003) nos levou a refletir que a unidade da luta das mulheres no Brasil não depende somente do enfrentamento para a superação das desigualdades promovidas por uma história de hegemonia masculina, dependerá também do compromisso no enfrentamento de ideologias complementares desse sistema de opressão, como o racismo.

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. Esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra (Carneiro, 2003 b, p. 7).

Para Jurema Werneck (2010), a exclusão da presença das mulheres pretas e de outros grupos raciais de mulheres (como as mulheres indígenas) da história brasileira e da história do feminismo pode ser analisada como uma estratégia de invisibilizar e de fazer a manutenção da subordinação desses grupos, que servirá ao interesse das mulheres e homens brancos (as). De certa forma, essa invisibilidade vem sendo benéfica para algumas correntes feministas que não estão de fato engajadas com a alteração do *status quo*.

Sobre a invisibilidade política e social da mulher negra no Brasil a mesma autora reflete que:

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos (Werneck, 2010, p.11).

Mesmo com os avanços obtidos com a Constituição Federal Brasileira em 1988 e com a Abolição da escravidão no país ocorrida há mais de 120 anos, há presentes controvérsias entre as comemorações e as contestações. Esses momentos históricos no Brasil são expressões de uma sociedade que avança em direção à garantia de direitos, no entanto, que mantém regimes de exclusão, como o racismo e o machismo. Nesse sentido, os avanços conquistados não foram suficientes para destruir as mazelas promovidas pela escravidão e pela abolição inacabada (Ribeiro, 2008).

Vimos que as mulheres negras no Brasil exerceram um grande impulso organizativo em meados dos anos 80. No ano de 1988 foi realizado no Brasil o I Encontro Nacional de Mulheres Negras em que foi firmado um novo ritmo às formulações de políticas públicas e na agenda social e política tanto em âmbito nacional como internacional. Podemos citar também a participação no processo de organização da V Conferência Mundial sobre as Mulheres (China/Beijing, em 1995) e da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (África do Sul/Durban, em 2001) (Ribeiro, 2008).

O feminismo negro propõe a fazer um resgate do reconhecimento da ancestralidade africana, trazendo visibilidade e participação política para as mulheres negras no Brasil, promovendo concomitantemente a reconstrução da autoestima e autonomia da mulher negra que foi dilacerada pelo processo de escravidão no Brasil e com a abolição inacabada.

Contudo, sabemos que a organização e resistência das mulheres negras já se iniciavam no período do Brasil Colônia na luta e no enfrentamento da escravidão do povo negro, fato este que podemos analisar como uma das primeiras expressões de feminismo no Brasil, descolado de um feminismo datado e acadêmico.

No período de escravidão no Brasil as mulheres negras tiveram uma importante participação na organização de inúmeras ações de resistência à escravidão, tanto nas ações cotidianas de enfrentamento entre senhores e escravos (as), quanto nas fugas individuais e coletivas e nas revoltas nas fazendas e nas revoltas urbanas. A luta e resistência no período escravagista no Brasil contaram com a participação expressiva das mulheres em diversas posições, principalmente por terem capacidade de circulação e articulação entre os diferentes grupos e espaços. Nos quilombos houve indícios de participação e lideranças de mulheres em diversas posições de comando, podemos citar a participação de Aqualtune, Acotirene, Mariana Crioula, dentre outras mulheres (Werneck, 2010).

A violência vivenciada pela mulher negra no Brasil está alicerçada em um sistema patriarcal, racista e classista, portanto, há presente múltiplas violações de direitos que estão fundadas na construção social e histórica deste país. Esse dilema acompanha a trajetória da mulher negra no Brasil desde o período de escravidão colonial até o presente momento, esse sistema produz e reproduz a violência sobre os corpos das mulheres negras, a exemplo disso podemos citar a exploração de seu trabalho e da apropriação de seus corpos para a exploração sexual e reprodutiva, devemos evidenciar ainda às inúmeras mortes de mulheres negras ocorridas pela violência, especialmente as acometidas no âmbito doméstico.

Segundo o “Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil”, ao analisar os dados da OMS (Organização Mundial de Saúde), apontou que a taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres ocorridos em 2013 coloca o país na 5ª posição internacional, entre 83 países do mundo. Ou seja, o Brasil é o quinto país que mais morre mulheres por homicídio, por sua vez essa taxa resulta em 2,4 vezes maior que a taxa média internacional, apontando que nosso índice é excessivamente elevado considerando o panorama internacional (Waiselfisz, 2015).

O mesmo documento apontou que o perfil das mulheres vítimas de homicídios são preferencialmente mulheres, adolescentes e jovens negras. As taxas de homicídio na década analisada (2003 a 2013) cresceram entre as mulheres negras de 4,5 para 5,4 por 100 mil, aumentando 19,5%, enquanto para as mulheres, adolescentes e jovens brancas na mesma década houve uma queda de 11,9%. A vitimização de mulheres negras em 2003 era de 22,9%, em 2013 cresceu para 66,7%, portanto, nessa década houve um aumento de 190,9% na vitimização de mulheres negras (Waiselfisz, 2015).

Nesse sentido, compreender o conceito de interseccionalidade a partir das contribuições de Kimberlé Crenshaw (2002) é central para analisarmos a questão da vulnerabilidade que as mulheres negras, pobres e mais jovens estão expostas. A interseccionalidade emerge como um conceito que objetiva analisar o efeito de diversos eixos de subordinação, de como os distintos sistemas discriminatórios como o racismo, o patriarcado, a opressão de classe se relacionam e atuam na promoção das desigualdades. A interseccionalidade para a autora trata-se da forma de como ações e políticas específicas desencadeiam opressões e atuam na constituição de aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002).

Portanto, entendemos o feminismo como heterogêneo, as concepções universalizantes da mulher não contemplam mais o feminismo brasileiro atual, pensar as especificidades das mulheres sob uma perspectiva de classe, cor, religião, orientações sexuais diversas, identidades de gênero, ou seja, um feminismo que considere a interseccionalidade é fundamental para a que a sororidade seja realmente atuada e para que consigamos avançar, fortalecendo ainda mais o movimento de mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, T. M. C. D. (2014). Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Sociedade e Estado*, 29(2), 329-340.

Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos avançados*, 17(49), 117-133.

Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora*, 49-58.

- Caldwell, K. L. (2000). Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos feministas*, 8(2), 91.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, 10(1), 171-188.
- Louro, G.L. (2000). Pedagogias da sexualidade. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. *Guaciara Lopes Louro (organizadora). Belo Horizonte: Autêntica.*
- _____. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- _____. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218.
- Werneck, J. (2010). Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, 1(1).
- Ribeiro, M. (2008). Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 987-1004. Retrieved November 14, 2015.
- Santos, S. B. (2010). As ONGs de mulheres negras no Brasil. *Sociedade e cultura*, 12(2), 275-288.
- Santos, C. M., & Izumino, W. P. (2014). Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 16(1).
- Sarti, C. A. (2004). O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 35-50.
- Villela, W. V., & Lago, T. (2007). Conquistas e desafios no atendimento das mulheres que sofreram violência sexual Advances and challenges in treatment for female victims of sexual violence. *Cad. saude publica*, 23(2), 471-475.
- Waiselfisz, J. J. (2015). Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil. *Flasco do Brasil*, 2015.

CAPÍTULO 22

ANTÔNIO CONSELHEIRO E JOÃO ABADE: A TEORIA DO ESTADO E CANUDOS¹

Data de submissão: 04/11/2022

Data de aceite: 21/11/2022

Rodrigo Guimarães Motta

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/5632584195439565>

RESUMO: A partir dos conceitos clássicos das teorias mais notáveis de Estado desenvolvidas por Aristóteles, Thomas Hobbes e Platão, este artigo analisa as características do Estado e da sociedade da cidade de Canudos. Fundada no século XIX e liderada por Antônio Conselheiro e seu comandante militar João Abade, a cidade prosperou e se destacou no Nordeste brasileiro por algum tempo, gerando desconforto tal que culminou com sua destruição pelo exército, porém não sem antes oferecer forte e corajosa resistência. Este estudo qualitativo se fundamentou em revisão bibliográfica e interpretou os eventos ocorridos em Canudos sob uma perspectiva

¹ Esta pesquisa foi publicada em uma revista científica e foi revisada para nova publicação. Referência: MOTTA, Rodrigo Guimarães. Antônio Conselheiro e João Abade: a teoria do Estado e Canudos. **Revista SODEBRAS**, [s. l.], v. 12, n. 133, p. 18-23, jan. 2017.

complementar, avaliando sua evolução a partir das teorias clássica, jusnaturalista e idealista, reconhecendo suas características inovadoras e as limitações que terminaram por tornar a cidade um projeto temido, indesejado e algo a ser eliminado pela recém-fundada república brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria de Estado. Canudos. História. Sociologia.

ANTÔNIO CONSELHEIRO AND JOÃO ABADE: THE THEORY OF STATE AND CANUDOS

ABSTRACT: Based on the classical definitions of Aristotle, Thomas Hobbes and Plato on the Theory of State, this study analyzes the characteristics of the government and the society of Canudos, a Brazilian city. Founded in the 19th century and led by Antonio Conselheiro and his commander João Abade, the city developed and prospered in the northeast region of Brazil, until the Brazilian army destroyed it. This qualitative study, based on a literature review of the history of Canudos, approaches the perspective of the classical theory of state, the jusnaturalistic theory of state and the idealist theory of state to recognize the innovation and the limitations of Canudos, which made the city feared, rejected and at the end something to be destroyed by the recently founded Brazilian Republic.

KEYWORDS: Theory of State. Canudos. History. Sociology.

1 INTRODUÇÃO

Muito já foi escrito sobre a Guerra de Canudos. Clássicos como *Os Sertões: campanha de Canudos* (2009), lançado originalmente em 1911 e obra seminal da sociologia no Brasil, *Canudos: diário de uma expedição* (1939), ambos esses de Euclides da Cunha, e *A guerra do fim do mundo* (2008), de Mário Vargas Llosa, são alguns dos muitos textos das mais diversas qualidades sobre esse épico conflito que aconteceu no Brasil e que, de certa forma, moldou o país como hoje ele é conhecido.

Na tentativa de resgatar o que ocorreu, observa-se que, ao final do século XIX, levados pela miséria extrema, fator histórico característico da região – causado em parte por sucessivas secas, em parte pelo descaso do governo –, dois movimentos sociais começaram a ocorrer no Nordeste brasileiro: o Cangaço, com grupos formados por indivíduos que viviam em péssimas condições sociais, o que suscitou lutas contínuas, violentas e cruéis por disputa de terras, entre outras coisas, e o Messianismo, com ascetas pregando a palavra de Jesus Cristo de acordo com sua própria interpretação – porém sempre desejosos de abolir as desigualdades sociais de que eram vítimas – e promovendo obras sociais com o fito de melhorar a situação da população de pauperada. Tal cenário, marcado pela revolta envolvendo questões sociais específicas dessa região, propiciou a eclosão de manifestações que iriam convergir e se potencializar na ocorrência de Canudos e, posteriormente, na tremenda batalha que dizimou a comunidade.

Antônio Conselheiro, personagem de passado desconhecido e que passou a pregar para a população miserável daquela região, foi o mais célebre representante do Messianismo. Incansável, pregava continuamente a palavra de Jesus e viajava pelos estados do Nordeste – na época, do Império; depois, da República – do Brasil. Nessas viagens, além de aumentar sua reputação, a ele se uniam milhares de seguidores que, sem esperança nenhuma na vida que levavam, preferiam abandonar sua desesperançada situação e seguir o profeta, um dos personagens fundamentais da Guerra de Canudos e um dos protagonistas do estudo apresentado neste trabalho.

Pela característica de suas pregações e da população para quem pregava, pessoas das mais diferentes origens e situações sociais se uniam ao séquito do Conselheiro, que crescia sem parar. Em certo momento, passou a ser necessário que um time de homens fortes fizesse a sua segurança e protegesse a todos de ameaças que poderiam vir do governo (incomodado pelo crescimento da comunidade e pelos potenciais tumultos que poderia causar) e de chefes locais (que perdiam os submissos e explorados camponeses que moravam e trabalhavam em suas terras e que largavam tudo para seguir Antônio), além de evitar conflitos dentro do próprio séquito, o que sempre

poderia acontecer. Sendo assim, os cangaceiros arrependidos que passavam a seguir o Conselheiro eram logo escolhidos para essa função em virtude da sua experiência em conflitos e em armamentos.

É aí que aparece João, um dos seguidores arrebanhados por Antônio, o outro personagem, também protagonista deste trabalho, decisivo na história de Canudos. Do seu passado nebuloso, alguns autores mencionam que sua terrível passagem pelo Cangaço lhe deu a alcunha de João Satã, tamanha maldade era capaz de cometer durante sua vida como cangaceiro. Esse “sinistro” personagem, encantado ao ver a figura séria e magra de Antônio, decidiu largar tudo aquilo para ter uma vida reta e justa ao lado do carismático Conselheiro, que, por sua vez impressionado pelas histórias de João e pela intensidade de sua conversão, passou a chamá-lo dali em diante de João Abade. Pela sua coragem, dedicação e capacidade, João Abade, com o tempo, passou a chefiar a guarda de Antônio e, muito depois, da cidade que viriam a construir juntos: Canudos.

Assim, estão brevemente apresentados os dois personagens deste trabalho, Antônio Conselheiro e João Abade; um como legítimo representante do Messianismo e outro, oriundo do Cangaço. Unidos e apoiados por milhares de seguidores, ambos iriam ainda por alguns anos continuar sua vida de peregrinações até o momento que, sob a liderança do profeta e asceta, decidiram construir Canudos, cidade para onde convergiriam todos os seus seguidores atuais e futuros.

E Canudos, sob o comando de ambos, prosperou: do nada, surgiu uma imponente cidade de 25 mil habitantes que, comparada com outras cidades da região, tinha um padrão de vida decente, pois, ali, ninguém morria de fome, todos trabalhavam e as pessoas que chegavam eram sempre acolhidas.

Seguindo regras próprias, por ele estabelecidas, Conselheiro construiu uma cidade-Estado. Entre os tantos regimentos que ele desenvolveu, foi formalizada a existência de seu exército de seguranças, batizado de “Guarda Católica”, sendo João Abade nomeado “Chefe da Guarda Católica” ou “Comandante da Rua”. A paz dentro da localidade foi sempre seguida à risca, mas a Guarda seria utilizada em outro tipo de combate, que a eternizaria nos registros e nas lendas de todo um povo.

Pois assim sucedeu. Incomodados com a quantidade de camponeses que perdiam de seus territórios, os chefetes locais se uniram aos políticos de cidades próximas, que, por sua vez, perdiam no comércio para a próspera Canudos. Por motivo fútil, ambos os grupos se uniram e convenceram o governo, também incomodado, a enviar uma força militar para enquadrar Canudos. Favorecida pelo conhecimento da região, distante de grandes centros urbanos, o que dificultava a logística militar, e pelo conhecimento em combates, obtido em anos contínuos de Cangaço, a valente Guarda Católica venceu sua primeira guerra.

Assim aconteceu por meses a fio. Exércitos do governo cada vez mais fortes, bem armados e bem equipados, chocavam-se contra João Abade e seus soldados e eram seguidamente derrotados. Verdade é que os fatores geográficos e culturais desempenharam seu papel, assim como o despreparo das forças brasileiras, mas isso somente não explica o sucesso da Guarda Católica nessas guerras. Ainda que, ao final derrotadas por números esmagadores, as lideranças de seus dois principais líderes – o Comandante da Rua e o Conselheiro – desempenharam também relevante papel... Mantiveram o povoado unido, motivado e combativo até o inevitável final. Como escreveu Euclides da Cunha (2009, p. 532):

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente da qual rugiam raivosamente cinco mil soldados.

Muito se pode falar sobre esses dois líderes incríveis que a história brasileira não destacou (afinal, não é a História escrita pelos vencedores?). Para exploração mais acurada do tema, será estudado como o Conselheiro, o Comandante da Rua e os demais líderes do povoado conceberam seu Estado e quais as suas principais características, o que sem dúvida forneceu a fortaleza e a retaguarda necessárias para que eles pudessem enfrentar um país inteiro por tanto tempo e infligir tantas derrotas e humilhações à recém-criada república brasileira, até finalmente serem exterminados por forças incomensuravelmente mais fortes.

Esta pesquisa, portanto, é um estudo exploratório, linha metodológica essa que, segundo Mattar (1996, p. 18),

visa [a] prover o pesquisador de maior conhecimento sobre tema ou problema de pesquisa em perspectiva. Por isso, é apropriada para os primeiros estágios da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, poucos ou inexistentes.

Desta forma, serão abordados ainda aspectos do Estado canudista a partir das teorias idealistas de Estado, em especial àquela concebida por Platão, assim como das teorias realistas de Estado, tanto as historicistas quanto as jusnaturalistas.

O texto está organizado em outras três seções, além desta introdução. A seção seguinte traz os procedimentos teórico-metodológicos que levaram à viabilização desta pesquisa. Em seguida, a seção de análise e discussão é voltada à avaliação da sociedade de Canudos à luz da teoria clássica, da teoria jusnaturalista e da teoria idealista de Estado. Por fim, a última seção traz as conclusões, antecedendo as referências utilizadas.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artigo busca demonstrar, a partir das teorias clássicas do Estado, como uma pequena cidade-Estado² conseguiu obter sua autonomia e foi relativamente bem-sucedida sob as perspectivas econômica, militar e política durante o tempo que existiu.

Por tratar-se de um tema muito amplo, com diversas correntes e distintos pensadores que desenvolveram e demonstraram suas ideias, escolheu-se abordar a questão a partir de teorias realistas de Estado, a saber, o modelo clássico concebido por Aristóteles e o modelo jusnaturalista de Hobbes, assim como a teoria idealista do Estado desenvolvida por Platão. Esses modelos serão explorados a seguir e sustentados com exemplos (alguns, sem a menor pretensão de abordar toda a rica e extensa vivência de Canudos) do que ocorreu na cidade liderada pelos dois heróis anteriormente apresentados, o visionário Antônio e o aguerrido João Abade.

Em vista deste estudo ser uma pesquisa exploratória baseada em revisão bibliográfica, para contextualizar e apresentar a história de Canudos, o artigo utilizou a bibliografia disponível sobre a história do lendário conflito que, além de ser restrita, é concebida majoritariamente pela visão dos vencedores, já que ninguém – ou quase ninguém – que lutou no exército do Comandante da Rua sobreviveu à guerra. O principal livro estudado foi o clássico *Os Sertões: campanha de Canudos*, de Euclides da Cunha (2009), complementado por algumas outras obras que tratam do desenvolvimento das condições para a existência de Canudos e também das características do conflito.

Além disso, para analisar essa história a partir das teorias de Estado mencionadas, foram pesquisados os conceitos e textos de Platão (teoria idealista de Estado), Aristóteles (teoria clássica de Estado) e Hobbes (teoria jusnaturalista de Estado). Esses autores, juntamente a suas obras, foram selecionados sem a pretensão de esgotar o tema, mas por serem reconhecidos pela academia como referências relevantes para o estudo do desenvolvimento do Estado. Tal como Dmitruk (2004, p. 68) explica, essa modalidade de pesquisa permite “a revisão, interpretação e crítica do conhecimento científico acumulado e também a geração de novas proposições de explicação e compreensão”. Dessa forma, a história, tal como descrita pelos livros que retratam a epopeia de Canudos, é assim revisada e analisada a partir das teorias de Estado propostas pelos autores selecionados.

² Cidade-Estado, sim, já que seguia regras próprias de conduta e, ainda que não pretendesse se separar ou desafiar o poder constituído do Brasil, tinha sua estrutura de poder de forma independente, algumas vezes colaborativa e outras vezes conflituosa com o poder constituído na região pelos governos municipais, estaduais e nacional.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 TEORIA CLÁSSICA DE ESTADO E CANUDOS

A teoria clássica de Estado, desenvolvida por Aristóteles, busca esclarecer as questões relativas ao nascimento do Estado. Segundo o pensador, tal como descrito no livro de Barnes (2005), o homem é um animal político, e viver em sociedade é seu destino natural. Dessa forma, ele não conseguirá se realizar ou ser feliz caso não viva em sociedade.

Em Canudos isso pode ser percebido desde antes de sua concepção, quando os sertanejos miseráveis de todo o Nordeste trocavam uma vida sem esperança e miserável pelas promessas e pelos sonhos de Conselheiro e o seguiam realizando boas obras, como a construção e a reforma de igrejas e cemitérios, até finalmente se assentarem naquele pedaço de terra que veio a ser chamado de Canudos. Tanto apelo e sentimento de filiação foi gerado por Antônio, que arrebanhou pessoas que de outra forma não seria possível imaginar realizando ações nobres, como o seu Comandante da Rua, João Abade, ilustre cangaceiro. O apelo permaneceu até o final, pois, mesmo sendo atacada e destruída pelo exército brasileiro, Canudos recebeu milhares de pessoas até muito perto do momento em que foi completamente arrasada.

Avançando na teoria aristotélica, ela afirma que a primeira comunidade natural é a família, já que homem e mulher se unem e procriam, gerando descendentes (BARNES, 2005). Esse reconhecimento está presente na aguerrida Canudos, que, apesar de ter sido fundada nos confins de um sertão distante, que desconhecia leis e que era sujeito a bandoleiros temíveis, sempre atraiu famílias para lá viverem.

Essas famílias sempre foram acolhidas e receberam um tratamento digno que não tinham em seus lares de origem, já que a visão conservadora de Antônio sempre reconheceu a importância do núcleo familiar para a evolução de Canudos. Ao contrário das cidades sem lei que a história apresenta, em regiões de fronteira ou por demais miseráveis, como aquelas retratadas durante a expansão para o oeste dos Estados Unidos, Canudos era um ninho para a família nordestina – e a lei e a ordem eram garantidas dentro da cidade por João e sua Guarda Católica.

As famílias, segundo a teoria clássica, unem-se em aldeias que, por sua vez, unem-se a outras aldeias (no caso de Canudos, pelo fluxo migratório de pessoas que para lá acorreram de todo o Nordeste brasileiro), formando cidades. Segundo a referida teoria, o que caracteriza a cidade é que a vida seja boa e autossuficiente (BARNES, 2005).

Quanto a Canudos, em contraste com os grandes centros urbanos, ela era dirigida por um líder messiânico, Antônio, enquanto a moral e os bons costumes dentro da cidade eram assegurados pelo Chefe da Guarda Católica, o cangaceiro arrependido

João Abade. Isso, por si só, já se constitui como relevante diferencial em oposição à vida do sertanejo convencional, que vivia sob constante medo e ameaça de tudo perder, de ter seus bens expropriados pelo chefe local, o conhecido coronel, ou pelos bandos de cangaceiros sanguinários que aterrorizavam o Nordeste de então.

E a vida não era só boa por isso... Produzindo localmente o que a terra era capaz de oferecer, Canudos era regida por um protoc comunismo, ainda que sem nenhum embasamento teórico, em que era assegurado a todos o mínimo essencial para viver, uma casa para morar (que era construída pela família que se juntava em Canudos, com o apoio dos já residentes) e alimentos para consumir (produzidos por todos e repartidos de acordo com a necessidade). Moradores doentes eram amparados por curandeiros locais e pela reza do Conselheiro e dos beatos e beatas que o acompanhavam, que, no caso de não poder dar amparo físico, fortaleciam a moral do morador e do povoado.

As poucas trocas e o comércio existentes eram realizados por alguns moradores com experiência nisso, como os famosos irmãos Vilanova. O crescimento do comércio local e as esporádicas negociações com cidades vizinhas foi uma das causas da queda de Canudos, pois, como a valente cidade-Estado não pagava impostos, gerava cobiça e ressentimento do governo constituído, assim como a relativa riqueza da cidade era invejada pelos coronéis da região e pelas cidades oficialmente constituídas, que sentiam estar perdendo prestígio, poder e sobretudo riqueza para Canudos. Foi uma divergência comercial entre Canudos e uma cidade vizinha que fez com que a primeira força militar avançasse contra a cidade. E, ainda que tenha culminado em derrota, esse movimento deu início à guerra que terminou por destruir Canudos.

A teoria clássica concebida por Aristóteles termina na cidade-Estado, já que grandes nações não existiam na Grécia clássica em que o filósofo viveu e o poder máximo era exercido e realizado nessas cidades (BARNES, 2005). Essa característica de sua teoria serve com excelência para abordar a história canudista, que evoluiu até uma pequena cidade-Estado no sertão nordestino, que chegou a ter 25 mil habitantes. E, como por aí ficou, seu ciclo pode ser interpretado pelo ponto de vista aristotélico.

3.2 TEORIA JUSNATURALISTA DE ESTADO E CANUDOS

O jusnaturalismo interpreta a teoria política a partir do “estado da natureza”. Para os jusnaturalistas, estado da natureza pode ser definido como os homens viviam antes da vida em sociedade – nessa condição, o ser humano é livre e dispõe de uma igualdade em relação ao outro. A desigualdade que hoje existe tem origem na constituição do Estado e da lei civil.

Não é possível dizer que os miseráveis do Nordeste viviam em um estado da natureza por definição, porém grande parte do sofrimento pelo qual passavam era fruto das desigualdades econômicas e sociais. Esmagados por uma carga de trabalho desumana e uma remuneração miserável, pouco ou nada tinham para sustentar sua família, enquanto essa condição era reforçada, já que os grandes proprietários eram apoiados e tinham sua legitimidade afirmada pelo governo constituído.

Os representantes do movimento messiânico, como o Conselheiro, eram muito malvistas pelas elites, pois, de certa forma, contrapunham-se à lei civil que sustentava o estado miserável da população, uma vez que os seguidores do Conselheiro abandonavam suas vidas pregressas, enfraquecendo a mão de obra das fazendas e dos povoados da região, além de que notoriamente Canudos não pagava impostos. Como escreveu Nina Rodrigues (1939 *apud* MACEDO; MAESTRI, 2004, p. 40):

As elites não admitem que a miséria popular se transforme em virtude religiosa. Quando tal fato ocorre, a pobreza, anteriormente signo de inferioridade social, tende a ser tomada como condição de piedade, necessária para a salvação e como tal, torna-se elemento aglutinador das classes subalternas. Quando para os oprimidos e miseráveis a pobreza apresenta-se como qualidade moral, a riqueza e o luxo das elites transformam-se inversamente em símbolo de decadência e corrupção morais. Ou seja, a pregação espiritual ascética funciona também como denúncia das condições de vida das classes opulentas.

Segundo o principal pensador jusnaturalista, Hobbes, que escreveu clássicos como *Do cidadão* (2002) e *Leviatã* (2003), no estado da natureza não há segurança necessária para a pessoa viver a sua vida, visto que os objetos de desejo, escassos no caso do Nordeste brasileiro, são desejados por todos. Mesmo não podendo afirmar que o sertão brasileiro vivia em um estado da natureza tal como definido por Hobbes, a semelhança aqui se faz visto que, além das arbitrariedades cometidas pelas autoridades, o sertão era infestado pelos temíveis cangaceiros, que, na sua sanha de vingança contra os seus espoliadores, impunham a sua lei ao sertão, assaltando fazendas, pessoas e até mesmo cidades inteiras.

Era (quase) uma guerra de todos os homens contra todos os homens, tal como o estado da natureza hobbesiano. Nessas condições, o que prevalece é o que os jusnaturalistas chamam de direito natural, que é o direito que cada ser humano tem de usar dos meios que achar conveniente para proteger a própria vida. E famosos eram os pobres nordestinos moradores do sertão por alguma arma sempre portar, fosse arma de fogo, fosse facão.

Hobbes (2002, 2003) assevera que o homem supera isso através de algumas de suas paixões, como o medo da morte, a esperança em uma vida confortável e a sua própria razão. E não foi o que Canudos ofereceu? Com a Guarda Católica (ou Companhia

de Bom Jesus), João Abade e seus cangaceiros convertidos protegiam os moradores da cidade-Estado de problemas internos e de ameaças externas.

Além disso, usando como modelo a repartição da produção da roça, o incipiente comércio de Canudos fornecia comida e moradia para todos, o que era sem dúvida uma vida muito mais confortável e digna do que os sertanejos de Canudos jamais haviam experimentado, enquanto a razão era amplamente atendida pela pregação religiosa de Antônio. Acontece que, por tratar-se de uma população profundamente religiosa, sua interpretação da vida e dos problemas que enfrentavam era formatada de acordo com os dogmas católicos, logo a pregação conselheirista não só era compreendida, como também fazia sentido para esse povo que vivia no fim do mundo.

Hobbes (2002, 2003) explica, então, que os homens no estado da natureza (ou no estado de “quase” natureza, como era o caso do sertão nordestino) transferem o direito que eles possuíam de preservar a própria vida para o Estado através do que o jusnaturalismo chama de pacto social.

Já que o pacto social original com o governo brasileiro fracassou, o povo do sertão estabeleceu um novo pacto social com as lideranças de Canudos. E, durante o curto período que esse pacto esteve vigente, Antônio e João não pouparam esforços para que ele funcionasse. Mais do que cidadãos brasileiros, os moradores de Canudos eram cidadãos de Canudos – segundo a definição hobbesiana, cidadãos se submetem à ordem vigente imposta pelo Estado (HOBBS, 2002, 2003), o que reforça um dos pilares desta pesquisa, que é considerar Canudos uma cidade-Estado em pleno século XIX.

3.3 TEORIA IDEALISTA DE ESTADO E CANUDOS

Um dos principais pensadores a respeito da teoria idealista de Estado foi Platão, que a explorou em um de seus mais importantes trabalhos, *A república de Platão* (1997), no qual o filósofo apresenta as características da república. A teoria idealista de Estado descreve o modelo ideal de Estado, isto é, como ele deveria ser, quando não sujeito à transitoriedade, ao desgaste e à corrupção. Esse modelo cabe muito bem ao povo de Canudos, cidade concebida por um idealista e que, tendo vida efêmera, não foi corroida nem adulterada pelo tempo e pela forma de vida dos Estados.

Em seus estudos, Platão estabelece que é possível delimitar formas possíveis de governo nos Estados e para cada forma existe um contraponto, por ele chamado de forma degradada. No seu raciocínio, uma das formas é a monarquia e a outra, a aristocracia, que têm como forma degradada a tirania, e, por último, há a democracia, cuja forma degradada é a anarquia (PLATÃO, 1997).

A teoria platônica sofre variações na história de Canudos, porém é possível reconhecer na visão de Antônio Conselheiro tanto a forma que ele imaginava ideal quanto a sua forma degradada. Como o Brasil passava por uma transição do regime monárquico para o republicano naquela época, Conselheiro elegeu como forma ideal de governo a monarquia. Contribuiu para isso sua visão com conotação profundamente religiosa, em que o imperador era alguém eleito por Deus para governar o povo. Como Macedo e Maestri escreveram (2004, p. 88):

De modo similar, o Conselheiro defendia o direito divino dos reis e considerava falsos os princípios em que a república se baseava, por considerá-los ancorados apenas em ideias profanas, ou seja, não religiosas. Católico convicto, Antônio via na república uma ameaça a religião, em virtude da separação entre a igreja e o estado. Em seu modo de ver, a separação afetava os fundamentos da instituição do casamento. Parecia-lhe inadmissível que o matrimônio, um dos principais sacramentos da igreja, pudesse ter validade quando realizado fora do âmbito religioso e ser inválido quando não registrado civilmente, ainda que abençoado pela religião.

Conselheiro e sua gente não reconhecia a autoridade republicana, ainda mais desprestigiada pelo aumento da cobrança que realizou ao favorecer as classes mais abastadas, com impostos que incidiram majoritariamente nos miseráveis sertanejos, além de a república não oferecer concretamente nenhuma garantia política aos direitos desses cidadãos, já que o direito a voto na época era exclusivo da elite.

Apesar de não ter nenhum vínculo estabelecido com a monarquia e com monarquistas de outras regiões, fato extensamente propagado pela imprensa da época, Antônio via a forma ideal da monarquia sendo expulsa da vida brasileira e substituída pela forma degradada da república.

Pois Conselheiro era sobretudo um homem de ação: sua resposta estava na própria constituição de Canudos. Sem pretensões nacionais, seus seguidores tinham a permissão e o incentivo para viver de acordo com as tradições ancestrais defendidas pelo seu líder.

Diante disso, retomando a teoria de Platão (1997), ela explica que a forma ideal de Estado é aquela pautada pela justiça, definida pelo pensador como a somatória de todas as virtudes – e tal justiça não se faz pelo medo. Antônio, como já descrito anteriormente, constitui sobretudo um Estado justo para as condições socioeconômicas da época, um local onde todos tinham direito a casa e alimentação, onde podiam festejar de forma apropriada suas datas especiais, não pagavam impostos acachapantes a uma república por eles desconhecida e temida, além de serem unidos por um profundo fervor religioso.

Como registraram Macedo e Maestri (2004), Belo Monte, tal como os moradores de Canudos a chamavam, era uma comunidade formada por pobres e excluídos. Esse

grupo essencialmente se apoiava em sua religião e, de forma a tentar construir um lugar onde todos vivessem de seu trabalho e fossem solidários entre si, coletivamente recusava a sociedade de classes de então.

Platão (1997), em sua teoria de Estado, também divide o governo ideal em três partes. A parte racional está associada com os governantes. Esses governantes, que também podem ser chamados de filósofos, têm como principal objetivo e prazer a busca do conhecimento e da verdade. Nessa classe em Canudos, sem dúvida, estavam o próprio Antônio, líder incontestado do povoado, e os beatos que com ele trabalhavam fundamentalmente com a pregação e o conforto do povo – não por acaso, ao se pesquisar a história do Conselheiro, ele tinha uma formação muito superior à do sertanejo médio.

Logo, a parte irascível do Estado é composta, segundo Platão, pelos guerreiros, que obtêm o principal prazer com as glórias conquistadas... E Canudos tinha seus guerreiros! Com João Abade à frente, a resistente e determinada Guarda Católica, composta por cangaceiros convertidos, punha ordem no povoado e conduzia com perícia e determinação a guerra que se prolongou por tanto tempo contra as forças de todo o país.

Por último, Platão (1997) associa a classe dos agricultores, comerciantes e artesãos com a parte apetitiva do Estado, que busca, sobretudo, os bens materiais. Ainda que com pretensões modestas (nada mais do que uma vida digna), essa classe era composta pela maioria dos habitantes de Canudos, tendo alguns expoentes que foram os comerciantes mais bem-sucedidos, como os irmãos Vilanova e a família Macambira.

Assim, acima de todos, atendendo ao que Platão dizia ser imprescindível, que era o cuidado com a coisa pública, sem jamais deixar os interesses próprios prevalecerem, estava ele: a lenda – Antônio Conselheiro, guardião da legítima *res publica* (coisa pública) de Canudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tamanha divergência de visões de mundo e conflitos de interesses não podiam sobreviver por tempo indefinido em um mesmo local... E assim a tragédia se abateu sobre o sertão brasileiro. A primeira expedição contra Canudos, composta por cerca de cem homens liderados por um tenente e motivada pela defesa de interesses dos coronéis e chefetes regionais, subestimou o poder bélico de Canudos e foi derrotada. A ela se sucedeu uma nova expedição, desta vez comandada por um major e composta por mais de 500 homens, que também não foi páreo para a coragem e a astúcia da Guarda Católica.

Duas derrotas consecutivas e tão humilhantes motivaram uma grande expedição, composta por mais de mil homens, fortemente armada e liderada por um coronel, Moreira

César, com fama de ser o mais temível militar do Brasil e conhecido como o “corta-cabeças”. Derrotados novamente pela brava resistência de Canudos, abandonaram suas armas, restando centenas de mortos, entre os quais o próprio corta-cabeças... E então o inferno se abateu sobre Canudos.

A quarta e derradeira expedição, conduzida por generais e com milhares de soldados, passou por infinitas dificuldades, mas a absoluta e esmagadora superioridade de homens e armamentos destruiu Canudos por fim, não sem antes de seu último defensor, portando o barrete da Guarda Católica e um machado, ter avançado sozinho contra todo o exército brasileiro.

A História tachou a história de Canudos como uma aberração e os seus defensores como seres bizarros de um mundo que não existia mais e que jamais deveria ter existido. Essa percepção teve início com o primeiro grande clássico sobre a tragédia, escrito por Euclides da Cunha (2009) – *Os Sertões*. E a memória brasileira, direcionada pela elite dirigente e tão carente e sem tradição de heróis, esqueceu que um dia valorosos guerreiros, comandados por João Abade e inspirados na carismática figura de Antônio, lutaram pela realização de um sonho de um sertão mais justo e digno para se viver.

O que este artigo se propôs a apresentar, por fim, não foi uma defesa inconsequente dos canudistas, mas, sim, o reconhecimento da multiplicidade e da riqueza cultural, política, social, econômica e – por que não? – militar de Canudos. Analisando e comparando o Estado de efêmera vida liderado pelo Conselheiro com as teorias de Estado clássica, jusnaturalista e idealista, pode-se perceber que o sucesso e a resistência de Canudos não foram obra do acaso ou da incompetência do exército brasileiro.

Sem pretensões ou maiores referenciais teóricos, os líderes de Canudos conceberam uma cidade-Estado com premissas, vida cotidiana e fundamentos muito diferentes do Estado brasileiro ao qual ela pertencia e, sob muitos aspectos, uma alternativa com melhores condições materiais e espirituais para os seus moradores quando comparadas à realidade por eles enfrentadas no inóspito sertão brasileiro.

Tal fortaleza permitiu que o arraial fosse fundado e prosperasse até o ponto que, quando confrontado com o seu destino, pôde oferecer um nível de resistência que marcou não apenas a história de Canudos, mas a de todo o Brasil. E de Canudos, para aqueles interessados na História do Brasil, restou um documento encontrado por Euclides da Cunha em forma de um poema escrito por algum morador e recuperado por Macedo e Maestri (2004, p. 82-83), com o qual encerramos este texto:

Lá vão meus tristes ais
Nestas tuas mãos parar
Saudade e minhas lembranças

Vossa mercê quera escutar
Já se acabosse meus gostos
Findosse minha alegria
Já se quebrosse o espelho
Em que meus olhos ti viam
Quando eu de ti mi apartei
Nunca mais tive alegria
Somente porque não acho
Uma feliz companhia
[...]
O papel em que te escrevo
Saiu da palma da mão
A tinta saiu dos olhos
A pena – do coração.

REFERÊNCIAS

- BARNES, Jonathan. **Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CUNHA, Euclides da. **Canudos**: diário de uma expedição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**: campanha de Canudos. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- DMITRUK, Hilda Beatriz. **Cadernos Metodológicos**. Chapecó: Argos, 2004.
- HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MACEDO, José; MAESTRI, Mário. **Belo Monte**: uma História da Guerra de Canudos. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PLATÃO. **A república de Platão**. São Paulo: Abril, 1997.
- RODRIGUES, Nina. A loucura epidêmica de Canudos. In: RODRIGUES, Nina. **As coletividades anormais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939. p. 41-56.
- VARGAS LLOSA, Mário. **A guerra do fim do mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

CAPÍTULO 23

IMAGENS DA VIA CRUCIS: CENÁRIOS DE RITUALIZAÇÃO, SACRALIZAÇÃO E DEVOÇÃO, NO NORTE E CENTRO DE PORTUGAL

Data de submissão: 14/11/2022

Data de aceite: 30/11/2022

Manuel Joaquim Moreira da Rocha

Faculdade de Letras da
Universidade do Porto (FLUP)
Centro de Investigação Transdisciplinar
Cultura, Espaço e Memória (CITCEM)¹
Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5390-8587>

Sofia Nunes Vechina

Centro de Investigação Transdisciplinar
Cultura, Espaço e Memória (CITCEM)
Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-4642-1615>

RESUMO: A religiosidade passionista afirma-se gradativamente a partir dos séculos XII e XIII, estimulada pelo ideário franciscano de imitação, meditação e devoção a Cristo, transformando-se São Francisco na própria imagem de humanidade dolorosa, ao receber os estigmas de Cristo. O culto medieval à Paixão, reiterado no Concílio de Trento, prosseguiu na Época Moderna e conserva-se na atualidade, em manifestações de espiritualidade e de devoção popular, vivenciadas através das imagens artísticas da Paixão de Cristo, bem como da veneração de

¹ <https://www.citcem.org/>

reliquias da *Vera Cruz*, do sudário, entre outras. A liturgia e a devoção utilizaram e utilizam estas imagens em solenidades religiosas, nas quais se destacam as cerimónias da Semana Santa, como em teatralizações onde a imagem serve de veículo mediador entre dois mundos, o terreno e o celeste, percorrendo itinerários da *Via Crucis* que, a partir do século XV, permitem reviver os últimos passos da vida terrena de Cristo na Terra Santa.

PALAVRAS-CHAVE: *Via Crucis*. Imagem. Liturgia. Devoção.

IMAGES OF THE VIA CRUCIS: SCENARIOS OF RITUALIZATION, SACRALIZATION AND DEVOTION, IN THE NORTH AND CENTER OF PORTUGAL

ABSTRACT: Passionist religiosity was gradually established from the 12th and 13th centuries onwards, encouraged by the Franciscan ideals of imitation, meditation, and devotion to Christ, with St. Francis becoming the very image of sorrowful humanity as he received the stigmata of Christ. The medieval cult of the Passion, reiterated in the Council of Trent, continued into the Modern Age, and is preserved today in manifestations of spirituality and popular devotion, experienced through artistic images of the Passion of Christ, as well as the veneration of relics of *Vera Cruz*, the shroud, among others. The liturgy and devotion have used and still use these images in religious solemnities, of which

the Holy Week ceremonies stand out, as well as in theatrical performances in which the image serves as a vehicle mediating between two worlds, the earthly and the celestial, following the itineraries of the Stations of the Cross which, from the 15th century onwards, allow us to relive the final stages of Christ's earthly life in the Holy Land.

KEYWORDS: Stations of the Cross. Image. Liturgy. Devotion.

1 A PAIXÃO DE CRISTO NO IMAGINÁRIO CRISTÃO

Importa referir que pela amplitude e abrangência temática, a presente investigação terá como principal enfoque o Norte e Centro de Portugal, alicerçando-se, respetivamente, em estudos de caso de Arouca, Braga e Porto, bem como de Ovar e Buçaco.

A vivência da narrativa da Paixão de Cristo é das manifestações culturais e cultuais mais representativas da expressão cristã, e que teve como promotor dessa manifestação religiosa a veneração dos lugares Santos de Jerusalém e as peregrinações realizadas pelos devotos à Terra Santa.²

Este ciclo temático suscitou inúmera produção artística e iconográfica – imagens em pintura e escultura, gravuras e espaços para encenação dos Passos Dolorosos, que têm como principal suporte exegético os textos bíblicos dos quatro evangelistas no Novo Testamento, aos quais se juntam os relatos dos Evangelhos Apócrifos e em obras posteriores, como é o caso do *Flos Sanctorum*, escrito em 1260, pelo dominicano Jacopo de Voragine (c. 1228-1298), obra com grande disseminação no imaginário devocional cristão, que teve em 1513 a sua primeira edição em português³.

Esta obra perpetuou e influenciou a representação artística da sua época, através dos relatos escritos e das gravuras que os ilustram, tal como em 1593 Jerónimo Nadal⁴ o faria com a publicação do *Evangelicae historiae imagines*, impulsionada por Inácio de Loyola, com o intuito de constituir um guia ilustrado para instruir os noviços jesuítas no processo de meditação, cuja produção imagética contou com uma seleção de artistas flamengos e italianos. A obra de Nadal circulou em Portugal⁵, inspirando algumas representações da Paixão de Cristo, como servem de exemplo as três telas dos Passos de Tavira⁶.

A abundante produção de literatura e arte dedicada a esta temática ilustra bem a sua importância. A título meramente exemplificativo, destacamos as seguintes referências documentais:

² O mais antigo relato de peregrinação à Terra Santa remonta ao ano de 333 e foi realizado por um devoto de Bordéus que pretendia conhecer os locais onde aconteceram os últimos factos da vida terrena de Jesus de Nazaré. O relato foi impresso variadas vezes. RODRIGUES, 2013: 493-494

³ (1513). *Ho flos sanctô[rum] em lingoaje[m] p[or]tugue[s]*.

⁴ NATALI, 1593.

⁵ SERAFIM, 2010.

⁶ MACIEIRA, 2004: 271-272, 306.

1. Obras que servem de guia de meditação sobre a *Via Crucis*, como os *Exercícios de mui devota meditação* (1571), de Fr. João Taulero, da Ordem dos Pregadores⁷; o *Tratado da Paixam* (1580), de Frei Nicolau Dias, da Ordem dos Pregadores da Província de Portugal, Mestre em Teologia⁸; as *Meditações sobre os mysterios da paixam* (1601), da autoria do Padre Vicente Bruno, acrescentadas pelo Padre Brás Viegas⁹; a *Luz para visitar as estações da Via Sacra* (1678), de Braz de Abreu¹⁰.
2. Composições musicais alusivas a textos litúrgicos da Semana Santa, da autoria de Manuel Cardoso (1566-1650), religioso organista e Mestre de capela do Convento do Carmo, amigo de D. João IV, que ainda em 1800 eram utilizadas como comprovam duas partituras anotadas por José Maurício (1752 – 1815)¹¹;
3. Diversos sermões, da coleção da Biblioteca Nacional, dedicados aos Passos de Cristo, proferidos em Portugal continental e no mundo de expressão portuguesa, Brasil (Baía) e Índia (Goa)¹².

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEVOÇÃO E REPRESENTAÇÃO ARTÍSTICA

No início do século XIII, surgem no seio da Igreja Católica as ordens mendicantes, que professavam a pobreza e viviam o exemplo de Cristo, numa ação de evangelização através da pregação, pelo exemplo e pela palavra, venerando Cristo pelo ideal franciscano, particularmente dedicado à Paixão de Cristo, como comprova o *Officium de Passione*, escrito por S. Francisco de Assis¹³. Em Portugal, a partir de meados do século XIV, as imagens do Crucificado representam Cristo redentor dos pecados da humanidade em detrimento das teofanias gloriosas¹⁴.

Na Época Moderna, a devoção ao Senhor dos Passos difundiu-se na Península Ibérica e pelos domínios de Espanha e Portugal na Ásia e na América, impulsionada pelas ações contrarreformistas definidas pelo Concílio de Trento (1545 e 1563), o que legitima

⁷ TAULERO, 1571.

⁸ DIAZ, 1580.

⁹ BRUNO, 1601.

¹⁰ ABREU, 1678.

¹¹ (1800). *Motetes e Psalmo Miserere mei Deus: a 4 Vozes...*; (1800). *Motetes, E Psalmo Miserere mei Deus: a 3 Vozes...*. Contêm: Motete para se cantar antes do Sermão do Pretório; 7 Passos (7 Motetes); Salmo Miserere para a Procissão; Miserere para o Sermão do Calvário.

¹² ALMEIDA, 1666; CUNHA, 1670; S. CARLOS, 1700; ROSARIO, 1740; BARROS, 1750; MOTTA, 1874.

¹³ SILVA, 2013: 90-93.

¹⁴ ALMEIDA, BARROCA, 2002: 179-187.

as representações artísticas e a veneração das imagens de Cristo, de Maria e dos Santos, como forma de instruir os fiéis¹⁵.

As primeiras irmandades portuguesas dedicadas ao Senhor dos Passos, surgem no século XVI, coadjuvadas pelas elites políticas e intelectuais locais, como é o caso da Real Irmandade de Santa Cruz e Passos da Graça, fundada em 1586, com Procissão do Senhor Jesus dos Passos ativa desde 1587¹⁶. Com cronologia anterior destaca-se a Irmandade de Santa Cruz, fundada em Braga no ano de 1581¹⁷. A difusão cultural popular desenvolve-se, sobretudo, a partir de finais do século XVII, nos países ibéricos e nos territórios coloniais¹⁸. Note-se a circulação de pinturas de grande dimensão sobre cobre, executadas em Lisboa na oficina do pintor régio Bento Coelho Silveira (1678-1708), que foram doadas à recém-fundada cidade de S. Luís do Maranhão, com a representação de sete passos da Paixão, seguindo o modelo realizado pelo mesmo pintor para as capelas da *via crucis* da Graça, em Lisboa. Essas pinturas, das quais subsistem apenas cinco na sacristia da catedral de S. Luís, estiveram nas capelas da *via crucis*, demarcando o espaço processional das Procissões Quaresmais naquela cidade.¹⁹ A doação artística de D. Pedro II à igreja metropolitana de S. Luís do Maranhão, reforça o peso cultural do culto à Paixão de Cristo.

A maior parte das comunidades monásticas femininas e masculinas portuguesas, promovem também o culto aos Passos da Paixão de Cristo. As capelas, os objetos litúrgicos e artísticos e os altares existentes nas igrejas conventuais, comprovam essa prática religiosa. Porém as próprias comunidades vivenciam este culto como integrante do seu ritual monástico. Nos coros monásticos femininos, espaço dedicado exclusivamente à fruição das monjas para suporte das suas práticas devocionais comunitárias, as imagens do Cristo na via Dolorosa, pintadas ou esculpidas, preenchem algumas das capelas e da retabulística que se encontram nas naves das igrejas e nos coros, como é o caso do Convento franciscano de Nossa Senhora da Conceição, em Braga²⁰.

Noutros casos as imagens da via dolorosa foram tema para representação em suportes azulejares. A circulação de imagens impressas, produzidas por artistas, com a representação dos Passos da Paixão, foram cruciais para a divulgação icónica e para a promoção e uniformização visual da Via dolorosa. Como foi demonstrado por Santiago Sebastián na articulação que desenvolveu entre a produção imagética realizada pelo

¹⁵ REYCEDE, 1781: 351 e 355.

¹⁶ Vd. (1874). *Esboço Histórico da Veneranda...*

¹⁷ OLIVEIRA, 2016: 8.

¹⁸ SEBASTIÁN, 1991: 5.

¹⁹ MOREIRA, 1998: 67-68.

²⁰ O convento franciscano feminino de Nossa Senhora da Conceição, em Braga, embora saliente o culto mariano nas imagens que compõem o espaço sacro, destaca também a narrativa da Via Dolorosa na nave da igreja e nos coros monásticos. ROCHA, 2011: 106-119.

monge Benedictus van Haeften (1588-1648) e a produção da representação azulejar, concretizada por artista português no século XVIII, para uma unidade conventual e que permanece, atualmente, no Museu Nacional do Azulejo²¹.

De resto, a produção de gravuras sobre os Passos da Paixão envolveu alguns conceituados artistas europeus, como é o caso das gravuras expostas no Museu de Arte Sacra de Vinhais, cuja produção foi orientada por Pietro Leone Bombelli, no ano de 1782, e que devem ser a primeira representação da *Via Crucis* adotada para veneração dos devotos na igreja da Venerável Ordem Terceira²².

De igual modo, nas reservas do Museu de Palencia, existe uma coleção de gravuras, possivelmente provenientes do Convento de Santa Clara de Astudillo, que representam as 14 estações da *Via Crucis* feitas em Veneza nas oficinas tipográficas de Joseph Wagner, em 1788-1789, por vários artistas que copiaram as pinturas a óleo, originais, da igreja de Santa Maria del Giglio para divulgação em papel²³.

Nos coros do Mosteiro de Santa Maria de Arouca desenvolve-se um extenso programa dedicado aos Passos da Paixão. No ciclo pictórico dos espaldares do cadeiral do coro monástico cruzam-se referências imagéticas devocionais da Ordem de Cister, com imagens específicas da identidade daquela comunidade de religiosas, concretamente as que narram a vida da Rainha/Beata Mafalda, com imagens cristológicas²⁴. Nos antecoros, para observação demorada das religiosas de Arouca, subsistem várias capelas dedicadas à Via Dolorosa. Para além de promover a devoção individual naquela comunidade serviam de enquadramento cenográfico para as procissões Quaresmais realizadas no espaço interclaustral, para vivência exclusiva das religiosas. Pela qualidade do conjunto, refira-se, a Capela do Ecce Homo ou Senhor da Cana Verde e a Capela do Senhor dos Passos²⁵. Pela importância cultural das imagens da narrativa da Paixão, e pelo sentido gregário que implementava em comunidades fechadas, justifica-se a observação documental, escrita por uma religiosa de Arouca no ano de 1784:

Senhor Morto. Tem este Real Mosteiro de Santa Maria de Arouca muitos altares nos seus antecoros, entre os quaes he hum o do Senhor Morto que se acha muito bem feito e sobre o altar esta o tumulo onde jas o Senhor; este Senhor pela devoção que cauza move os coraçõens dos fieis e por isso a Madre D. Bernarda Pimentel que foi duas vezes Abbadessa lhe deo por esmola e com licença da sua comunidade cem mil reis para que postos a juro se comprasse com o dito produto cera e azeite para estar alumiada de dia e de noite, ou como melhor podesse ser²⁶.

²¹ SEBASTIÁN, 1991: 5-6.

²² RODRIGUES, 2013: 491-492.

²³ FERNÁNDEZ, 2009: 17-18.

²⁴ SOUSA, 2015: 116-120.

²⁵ Ambas estariam realizadas no ano de 1733. BRANDÃO, 1986: 275

²⁶ O documento está transcrito em ROCHA, 2011b: 163.

Ainda neste universo claustal e como expressão da prática devocional da vivência dos Passos da Paixão, existia na Cerca do extinto Mosteiro da Avé Maria, no Porto, uma *via crucis* que se desenvolvia ao longo de um escadório. Segundo a narrativa documental o escadório da *Via Crucis* era composto por «cinco capellas» que «orlam a escadaria que através do monte conduz ao calvário, o ponto mais eminente do terreno»²⁷.

1.2 VIA CRUCIS: ENTRE A RELIGIOSIDADE E A DEVOÇÃO POPULAR

O trajeto devocional da *Via Crucis* (itinerário de Jesus desde a Última Ceia à Deposição no Túmulo), iniciado com as peregrinações aos lugares Santos da Palestina e potenciado pelas Cruzadas, devido às dificuldades de acesso à Terra Santa²⁸, transformou-se, por inspiração franciscana, numa reconstituição simbólica da *Via Crucis* de Jerusalém, com um número de estações que pode ser de três, sete (mais frequente), catorze ou até quarenta²⁹. Para fixação do número de catorze estações da *Via Crucis*, foi fundamental a celebração do Jubileu da igreja católica realizado no ano de 1750, e a celebração da Paixão de Cristo no Coliseu de Roma³⁰.

Os cenários arquitetónicos que corporizam a *Via Crucis* definem tipologias diferenciadas:

1. Cruzes erguidas em trajetos rurais ou urbanos para servir os devotos locais. No distrito de Aveiro subsistem em diversas freguesias, definindo um percurso que principia na igreja e culmina no Calvário – Arouca (púlpito de 1643); Escariz (século XVII-XVIII), Gião (1722), Pigeiros (1727), Vale (1ª met. XVIII), Guisande (1769);
2. Capelas e oratórios construídos, a partir do século XV, pelas irmandades dos Passos, no seio de povoações urbanas e rurais. Em Portugal evidenciam-se construções do século XVII (Vila Viçosa, Elvas), XVIII (Braga, Setúbal, Porto, Foz do Douro, Ovar, Lisboa, Rio Maior, Moreira da Maia), e XIX (Lagares – Penafiel).

²⁷ ROCHA, 1993: 760.

²⁸ Em 1593 é publicada a memória da viagem realizada por Fr. Pantaleão de Aveiro, franciscano, que logo na dedicação da obra a D. Miguel de Castro, Arcebispo de Lisboa, diz o seguinte: «Muitos dias Illustrissimo & Reverendissimo Senhor, que tenho de minha mão escrito hum Itinerário que trata de hua jornada que fis, & perigosos trabalhos que passei deste Reyno a Palestina e à sancta cidade de Hirusalê (...)». DAVEIRO, 1593.

²⁹ MARQUES, 2000: 577.

³⁰ RODRIGUES, 2013: 501-508.

Fig. 1. Calvário de Arouca (fotografia de Sofia Vechina).



3. Sacro-monte. Impulsionadas pela *devotio moderna* algumas unidades monásticas criam nas suas cercas os denominados *desertos* com capelas dedicadas à *Via Crucis*, que pretendiam imitar o caminho doloroso de Jerusalém, conferindo aos religiosos um espaço de meditação e contemplação em torno da Paixão de Cristo, como se verifica no sacro-monte do Convento de Santa Cruz do Buçaco, constituído por vinte capelas dos Passos (1644-1695)³¹, exemplo extraordinário da sacralização da paisagem através de um programa religioso de elevada complexidade simbólica, que procurou obedecer fielmente ao caminho da Cidade Santa.³²

Estes cenários são palco de diversas manifestações de devoção e espiritualidade, destacando-se as Procissões Quaresmais. Nas procissões em cada estação da *Via Crucis* a autoridade eclesiástica assinala-a com uma passagem bíblica e/ou uma reflexão, por vezes acompanhado de um cântico coletivo ou, na Procissão do Senhor dos Passos e do Enterro, do canto da Verónica. As cruzes, capelas ou oratórios são

³¹ GONÇALVES, 1959: 196-197; ANACLETO, 1997: 275-279.

³² Neste contexto devemos ainda referir obras setecentistas em santuários (Bom Jesus do Monte; Salvador do Mundo – S. João da Pesqueira; Nossa Senhora da Peneda – Gavieira; Nossa Senhora do Pilar – Póvoa de Lanhoso; Nossa Senhora do Castelo – Mangualde) e Conventos como o de Nossa Senhora de Balsamão. Do século XIX importa referir o Santuário do Sameiro.

Sobre este tema importa referir a obra clássica de MASSARA, 1988., sobre o Santuário do Bom Jesus do Monte.

construções que assinalam percursos devocionais construídos nos espaços urbanos e rurais. Polarizam e demonstram as vivências religiosas comunitárias, salientando-se a articulação entre Percursos/Arquiteturas/Procissões diurnas e noturnas/ imagens – fixas ou em movimento, entre outros elementos que promovem a devoção nos fiéis através da enfatização o Drama do Sofrimento de Cristo. Rituais frequentes no século XVIII e que se perpetuam na atualidade em várias regiões do dilatado Território Cultural Católico³³, e muito expressivamente em Espanha e Portugal nas manifestações Quaresmais da Semana Santa.

2 CENÁRIOS DA PAIXÃO: O MODELO OVARENSE³⁴

A *Irmandade dos Passos de Nosso Senhor Jesus Cristo* de Ovar foi fundada em 1572 com o patrocínio dos Condes da Feira³⁵, doze anos após a fundação do Convento do Espírito Santo, pelo mesmo patrono, o 4º conde da Feira, D. Diogo Forjaz Pereira (c.1520-1579).³⁶ Teve sede na igreja matriz, pertencente ao padroado do Cabido da Sé do Porto. Foram necessários cerca de 150 anos para erguer no mesmo templo uma capela lateral, com sacristia anexa, para servir o culto ao Senhor dos Passos, construção que surgiu na sequência da reedificação da própria igreja (1670-1679).³⁷

Como comprovou Carlos Alberto Ferreira de Almeida, a igreja é o centro sobre o qual gravita toda a vida quotidiana, o fator de sacralização de toda freguesia, o ponto de encontro, o centro de organização e de relação entre a comunidade, o elemento que protege do mal, beneficia o trabalho e os *fregueses*, dá abrigo aos mortos e serve de ponto de partida às procissões que percorrem as ruas principais sacralizando-as.³⁸ Neste enquadramento, ter sede na igreja matriz é um privilégio reservado às mais poderosas Irmandades e respetivas solenidades.

³³ A título de exemplo consulte-se MASSARA, 1988: 11-31, e a recente abordagem e registo da Procissão do Senhos dos Passos realizada em Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. IPHAN, 2018.

³⁴ Parte da investigação relativa aos Passos de Ovar foi apresentada, em 2013, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no III Encontro CITCEM. *Paisagem. (I)Materialidade*.

³⁵ LÍRIO, 1922: 13-14.

³⁶ VECHINA, 2017: 447.

³⁷ VECHINA, 2010: 523-525.

³⁸ ALMEIDA, 1978: 9; ALMEIDA, 1981: 203-207.

A *Capela do Senhor dos Passos* já existia em 1727³⁹. Em 1735 possuía um retábulo da autoria do iminente mestre entalhador português José Teixeira Guimarães, ampliado em 1750, pelo mesmo autor. A estrutura retabular acolheu no nicho central a imagem do Senhor dos Passos e lateralmente o Senhor Atado à Coluna e o *Ecce Homo*, estas últimas realizadas em 1743⁴⁰. A obra de 1750 veio assumir a *Capela do Senhor dos Passos* como a representação do Pretório, aumentando a carga dramática do Passo, com quatro altos-relevos, nas ilhargas da capela, com as cenas do Lava-pés, Última Ceia, Oração de Cristo no Horto e Prisão. Com o terramoto de 1755, foi necessário substituir a abóbada e adorná-la, transformando-a na única capela no concelho totalmente revestida a talha dourada⁴¹, fator que reforça a crescente importância da Irmandade em Ovar.

Desde a sua origem, por ocasião das grandes solenidades da Semana Santa erguiam-se, ao longo da *Rua da Amargura*, pequenos templos portáteis, com imagens de roca alusivas à Paixão de Cristo. Eram «de madeira forrados a baeta e crepes, com as suas cortinas de correr, petrechos que cada ano se ía buscar e alugar ao Pôrto, donde logo se traziam armadores profissionais»⁴². As procissões quaresmais foram desde a fundação da Irmandade o principal motor da religiosidade passionista em Ovar, fator que justificava a deslocação anual de profissionais do Porto para a montagem dos Passos portáteis.

A fundação da Ordem Terceira de São Francisco de Ovar, em 1660, veio reforçar o culto à Via Dolorosa, associando-se de imediato às procissões quaresmais, com a adição da **procissão das Cinzas**, no 2º domingo da Quaresma, que em 1672 era constituída por 24 andores de santos franciscanos que, como o seu patrono, dedicaram a sua vida a imitar Cristo.⁴³

Por esta altura, Ovar seguia o modelo português de montagem anual dos Passos para encenação da *Via Crucis*, situação que se alterou quando em 1727 a Irmandade dos

³⁹ Data inscrita num fresco, descoberto em 2011, que serviria originalmente de cenário à imagem do Senhor dos Passos, no nicho central do retábulo da autoria de José Teixeira Guimarães.

É ainda de referir que neste mesmo ano, a 11 de setembro, foram escritos novos estatutos, possivelmente na sequência da extinção do Condado da Feira em 1700, como revela o seu último artigo:

E porque esta Irmandade foi erigida com a protecção dos Condes da Feira, que de presente se acham extintos, no cazo que pelo decurso do tempo tornem a haver na Caza da Feira, os Irmãos da meza serão obrigados a oferecer á sua illustre protecção esta Irmandade, na forma que era costume eleger para protectores d'ella aos sobreditos Condes; e isto no cazo que haja Conde que assista no Castello e Caza da Feira, ficando sempre em seu vigor a forma da eleição, e o mais disposto nestes Estatutos.

Desaparecidos os Estatutos, resta-nos a sua transcrição de 1868, publicada postumamente em PINHO, 1959: 178-179.

⁴⁰ LÍRIO, 1922: 100.

⁴¹ VECHINA, 2010: 534-535.

⁴² LÍRIO, 1922: 20.

⁴³ VECHINA, 2013.

Passos da igreja de S. João Novo do Porto decide construir cinco capelas dos Passos, benzidas a 23 de fevereiro de 1747⁴⁴.

Perante estes desenvolvimentos e a nova dinâmica cultural e devocional promovida pelos franciscanos, a Irmandade dos Passos de Ovar, com capela própria desde c. 1727, começa por beneficiar a respetiva capela com as referidas obras de talha (1735 e 1750) e escultura (1743), seguindo-se a construção das capelas dos Passos na malha urbana de Ovar, para aumento e dignidade do culto, respeitando em parte o que seria o trajeto inicial⁴⁵ e seguindo o novo modelo portuense. Como refere Frederico de Pinho,

*Fazia-se a Procissão dos Passos de Cristo sendo estes representados por figuras de palha em capelas portáteis. Parecendo isto indecente e irrisório a muitos devotos, tratou o Juiz da Irmandade Padre Manuel de Resende, o Tesoureiro Fernando Pereira de Carvalho e o Escrivão Manuel Dias, todos da rua do Outeiro, de solicitarem uma Provisão Régia para o lançamento de um real, em aumento do culto e melhoramentos da fábrica da Irmandade, no correr do ano de 1747.*⁴⁶

Garantido o apoio régio para potenciar o culto passionista em Ovar, em 1748 iniciou-se a construção das restantes capelas dos Passos (seis), sendo feita, em 1755, uma vistoria final, por peritos procedentes do Porto. Deram-se então por concluídas as obras de arquitetura e talha. No ano subsequente deu-se seguimento à obra, principiando o trabalho de escultura «aproveitando-se das antigas [imagens] as mãos, pés e cabeça». Em 1760 contratou-se António José Pintor, de Válega (Ovar), para a obra de pintura e encarnação.⁴⁷

Poucos anos depois iniciava-se um longo processo de obras e melhoramentos, que prosseguiram com apoio régio, indicando o empenho contínuo em conferir dignidade ao culto e colmatar a deterioração dos cenários da Paixão. O imposto de um real em cada quartilho de vinho vendido em Ovar e no seu termo, obtido em 1747, correu pelo menos até 1830⁴⁸, com rendimentos que chegaram à década de 1860, volvido mais de um século do seu começo, como veremos adiante.

Em 1783, as capelas encontravam-se bastante arruinadas⁴⁹ e crescia a necessidade de proceder a obras de grande desenvoltura, pelo que se pôs em arrematação o real aplicado para reparação das pinturas e Capelas dos Passos, adjudicado a António de Sousa Paulino, por um conto trezentos e um mil reis⁵⁰. No mesmo ano, o mestre-de-

⁴⁴ ROCHA, 1992: 67-68.

⁴⁵ O Passo da Queda (2º) continua a ser denominado de Passo do Horto, por ser aí a posição do Passo do Horto / Pretório que anualmente se montava.

⁴⁶ PINHO, 1959: 203.

⁴⁷ LÍRIO, 1922: 23-25.

⁴⁸ LÍRIO, 1922: 23.

⁴⁹ LÍRIO, 1922: 24.

⁵⁰ ADA – *Manuel Coelho de Carvalho*, nº 2, 15 de setembro de 1783, fl. 21v.

obras Francisco Rodrigues Ferreira, de São João da Madeira, arrematou a empreitada arquitetónica, concluindo-a em 1790. Desta intervenção resultou uma alteração nos frontispícios, «rompendo-os e elevando-os», claramente com o intuito de valorização dos respetivos conjuntos escultóricos e pictóricos.

Em inícios de 1788 encontrava-se acabada a capela do Calvário, sendo a construção da sua escadaria entregue, em 1780, ao mesmo mestre, achando-se concluída em 1782⁵¹, como elemento simbólico de particular relevância na vivência espiritual e devocional da Paixão, ponto alto das procissões quaresmais.

Curiosamente, a primeira referência documental à existência do famoso Pão de Ló de Ovar é a entrega do doce aos sacerdotes que levassem o andor do Senhor dos Passos, no ano de 1781⁵², encontrando-se o cenário da Via Dolorosa quase concluído. Ainda hoje algumas zeladoras, da Procissão dos Terceiros, o oferecem aos devotos que se sacrificam carregando o andor pelo qual são responsáveis.

Prosseguindo, em 1790 Manuel Pereira da Cunha Zagalo, de Ovar, arrematou «a decoração interna das capelas sobre rebôco fresco, e a pintura e encarnação das imagens e figuras». Em 1799, a imperfeição do trabalho realizado levou a nova arrematação, pelo aveirense Manuel Joaquim da Maia, que faleceu em 1817, antes da conclusão da obra.⁵³

Consequentemente, em meados do século XIX a Irmandade continuava empenhada na reparação dos cenários da Paixão, sendo em 1830 composta por 1800 irmãos. Os irmãos eram obrigados a integrar as procissões, sob pena de multa de 1 arrátel de cera branca⁵⁴. Como o valor do real arrematado em 1783 não tinha sido pago na totalidade, em 1867 a Irmandade dos Passos ambicionava usar o que restava dessa dívida como contributo para as novas obras de beneficiação das capelas:

Só pagou [...] a quantia de quinhentos dois mil seis centos vinte e cinco réis [...] e para evitar pleitos transeguiu seu filho, João Antonio de Souza Paulino por escriptura pública de desesete de Agosto de mil oito centos quanrenta e cinco, celebrado [...] com a Irmandade dos Passos em se confessar e constituir devedor a esta da quantia de sete centos mil réis [...], para serem recolhidos ao cofre, onde se depositão.⁵⁵

A 3 de maio de 1866, já se referia que:

há muitos annos era reclamada a reparação das Capellas dos Passos da Irmandade tanto nas portas, como principalmente nas Imagens, e pinturas, que por muito deterioradas, e desfiguradas pelo tempo precisavão serem avivadas, e retocadas, como os peritos nessa arte melhor entendessem.⁵⁶

⁵¹ LÍRIO, 1922: 81-84, 88.

⁵² LAMY, 2001, I Vol.: 209.

⁵³ LÍRIO, 1922: 84.

⁵⁴ LÍRIO, 1922: 38.

⁵⁵ ACMAS – *Pedido de aprovação de despesas extraordinárias da Irmandade dos Passos*, 12 de junho de 1867.

⁵⁶ ACMAS – *Termo e Conferencia de Deliberação de Meza de 3 de maio de 1866*.

Estas obras de «reparação das Capellas dos Passos, Imagens, figuras, pinturas, portas e mais obras»⁵⁷, cingiram-se a cinco capelas, excluindo, portanto, o Passo do Pretório e o Calvário⁵⁸, foram arrematadas em 1868, por Gabriel Pereira da Bela, de Ílhavo, pela quantia de 590\$000 réis,⁵⁹ e estariam concluídas a 23 de fevereiro de 1871, data da vistoria.⁶⁰

Em 1903, como indica uma inscrição *in situ*, o Passo do Pretório foi restaurado e a sua talha dourada. Entre 1936 e 1943 o pintor German Iglesias pintou o interior dos Passos, substituindo os frescos antigos. Em 1949 os Passos são classificados como Imóveis de Interesse Público.⁶¹ Por volta de 1988 a Irmandade dos Passos extingue-se⁶². Em 1998/99, uma intervenção de conservação e restauro levada a cabo nas capelas dos Passos revela alguns vestígios da pintura setecentista, chegando mesmo a remover na totalidade, por questões de conservação, a pintura aplicada em 1943 no Passo do Cireneu⁶³.

Desde a fundação da Irmandade à construção das capelas de pedra e cal, somos confrontados com uma forte devoção que foi sempre amparada pelas figuras da elite local. Frederico de Pinho, em 1868, manifesta que estas capelas são «Obra que tanto enobrece a nossa Terra, e é testemunho indelével da sua devoção e patriotismo»⁶⁴. Atualmente estas capelas são o ex-libris da cidade e as procissões quaresmais o seu ponto alto.

As Capelas dos Passos definem, em pleno século XXI, um percurso que é cenário de vivências culturais coletivas e a sua contextualização na malha urbana de Ovar, revela uma cidade com passado, presente e futuro, que conjuga o património material e imaterial, móvel e imóvel em torno destes monumentos.

2.1 PODER CÉNICO E SIMBÓLICO

As sete capelas, estrategicamente posicionadas na malha urbana de Ovar, marcam indelevelmente um percurso material e imaterial pelas suas principais artérias. Entre elas distinguem-se três, as únicas onde se realizava o ofício da missa, sendo a primeira, como já referimos, correspondente a uma capela lateral da igreja matriz e as outras duas:

⁵⁷ ACMAS – *Das Contas da receita e despeza extraordinaria da Irmandade dos Passos de Nosso Senhor Jesus Christo da freguezia de S. Christovão da villa e concelho de Ovar, relativa á reparação e pintura das cinco Capellas dos Passos, Imagens, etc.*, 9 de fevereiro de 1868.

⁵⁸ ACMAS – *Apontamentos para o restabelecimento das pinturas, e Concertos das Imagens, Figuras, e Capellas dos Passos de Nosso Senhor Jesus Christo d'esta villa d'Ovar*, 13 de setembro de 1868.

⁵⁹ PINHO, 1959: 204. Em ACMAS – *Edital*, 28 de agosto de 1868, indica-se o procedimento, no dia 3 de setembro, de arrematação do «retoque de cinco Capellas dos mesmos Passos, que consiste em pintura e escultura». A data de 27 de setembro é corroborada por: *O Campeão das Províncias*, Ano XVII, nº 1687, 19 de setembro de 1868; *O Comércio do Porto*, Ano XV, nº 215, 19 de setembro de 1868. Efetivamente o auto de arrematação é de 27 de setembro (ACMAS – *Auto d'Arrematação*, 27 de setembro de 1868).

⁶⁰ ACMAS – *Auto*, 23 de fevereiro de 1871.

⁶¹ LAMY, 2001, I Vol.: 169,172.

⁶² O último livro da Irmandade, no Arquivo da Paróquia de Ovar, revela as contas de 1975 a 1988.

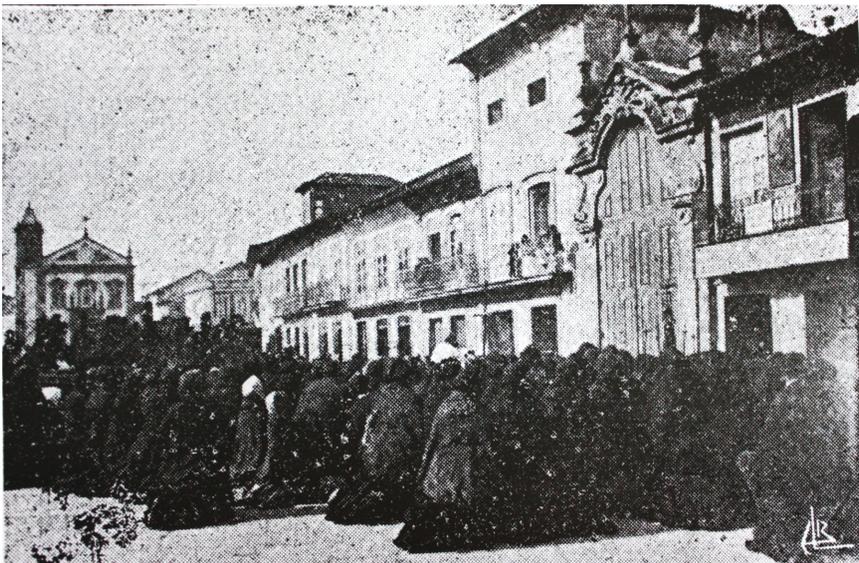
⁶³ COTOVIO; CAETANO; PESTANA, 2001: 19-26.

⁶⁴ PINHO, 1959: 204.

1. Passo de Verónica. Em frente, nos antigos Paços do Concelho, funcionava a cadeia. Este Passo, com capelão próprio, garantiu aos presos o *Santo Sacrifício da Missa* até 1893⁶⁵. Das cinco construções autónomas de menor dimensão é a única com sacristia, porque ali se paramentava o capelão. Apesar da existência da Capela de Santo António a escassos metros, e com melhores condições para o acolhimento dos presos, a opção pelo Passo de Verónica estará relacionada com o exemplo doutrinal, intensificado pela carga dramática do Cristo sofredor que terá de morrer para salvar a humanidade dos seus pecados;
2. Passo do Calvário, edificado em local próximo à extinta Capela de S. Pedro⁶⁶, é o culminar do percurso da Paixão de Cristo num cenário arquitetónico de dimensão muito superior às restantes capelas. Palco do encerramento de todas as procissões quaresmais, com os seus respetivos sermões, para os quais foram feitos dois imponentes púlpitos.

O percurso processional desenvolve-se, partindo da igreja, pelas principais artérias de Ovar, nas quais permanecem as casas das famílias mais abastadas, os serviços de administração política, religiosa e social, mais relevantes, o comércio e os eventos mais significativos. Com a extinção da Irmandade dos Passos, em 1988, a Ordem de S. Francisco, acrescentando às procissões das Cinzas e da Via Sacra (realizada da Sexta-feira Santa de manhã, na Via Dolorosa ovarense), passou a assegurar, em articulação com a Paróquia, a realização das procissões, cumprindo os seus seculares rituais.

Fig. 2. Procissão da Via Sacra (in Almanaque de Ovar, 1913).



⁶⁵ LÍRIO, 1922: 71-73.

⁶⁶ Em 1692 já a Capela de São Pedro se encontrava bastante arruinada. (PINHO, 1959: 206.) Ainda hoje o Passo do Calvário se designa popularmente de Capela de São Pedro.

O Pe. Manuel Lírio, a propósito das solenidades dos Passos, afirma que «encorporava-se nêle tudo o que de mais distinto havia na vila» e descrevendo a **procissão do Encontro**, que se realiza após a procissão das cinzas, no 4º domingo de Quaresma, revela que:

Saía a Senhora, em certa altura, da capela de S. Thomé e mais tarde da de Santo António, em pé no seu andor, num préstito muito distinto pela qualidade das pessoas que o formavam e dirigia-se para o passo do Encontro, na rua da Amargura, chegando aí ao mesmo tempo que o andor dos Passos que marchava em sentido oposto. Encontravam-se.⁶⁷

A Irmandade terá realizado esta procissão desde a sua fundação, de uma forma quase ininterrupta, porém, nos últimos anos do século XVIII foi suspensa e de 1826 a 1964 realizou-se esporadicamente⁶⁸. Inicialmente a Procissão do Encontro saía da Capela de São Tomé, pertença dos Condes da Feira, ou, mais tarde, da Capela de Santo António, edifício de grande devoção entre a população piscatória ovariense e astuciosamente posicionado na principal praça da *vila*, num eixo que leva ao cais da Ribeira. Os andores eram levados por sacerdotes⁶⁹. Atualmente as imagens processionais, setecentistas, de Nossa Senhora das Dores⁷⁰ e do Senhor dos Passos, provenientes de sentidos opostos (Calvário e igreja, respetivamente), reúnem-se no Passo do Encontro e depois do sermão seguem juntas até ao Calvário. A procissão é marcada pelo cântico de Verónica, após o sermão que precede a saída da procissão da igreja e no Passo de Verónica, antes do canto *Miserere*.

A Senhora das Dores evidencia, nos punhos, uma pequena renda branca, que será recolhida, quando esta mesma imagem for preparada para a procissão do Enterro do Senhor, metamorfoseando-se em Nossa Senhora da Soledade.

⁶⁷ LÍRIO, 1922: 43.

⁶⁸ LÍRIO, 1922: 43-44; LAMY, 2009: 148.

⁶⁹ LÍRIO, 1922: 41, 47.

⁷⁰ Adquirida no Porto, com os seus adornos, no ano de 1783. Foi restaurada a sua pintura em 1909. LÍRIO, 1922: 35.

Fig. 3. Procissão do Encontro, 1940 (Arquivo Municipal de Ovar).



Segue-se, na Quinta-feira Santa, desde 1682, a **procissão do Terro-Terro**, também designada do *Ecce Homo*, da *Cana Verde*, dos *Farricocos/Fogaréus* ou dos *Penitentes*, que de cabeça tapada, vestidos de roxo, com cordas à cintura e pés descalços, faziam confissões públicas dos seus pecados, prática proibida em 1804, devido ao escárnio e mal dizer que supostos penitentes *lhe incutiam*⁷¹.

Presentemente, no silêncio da noite, interrompido pontualmente pelo som das matracas, três imagens do século XVIII – crucifixão, Senhor Atado à Coluna e o *Ecce Homo*⁷² – percorrem a cidade parando nos Passos da Paixão para momentos de meditação, até chegarem ao Calvário e retomarem à Igreja Matriz de onde partiram.

Na Sexta-feira, encerram-se as solenidades da Semana Santa, com a **procissão do Enterro do Senhor**, com origem anterior à construção das capelas dos Passos e composta de dois andores, esquife com Cristo Morto⁷³ e Nossa Senhora da Soledade⁷⁴ que partem do calvário fazendo o doloroso percurso da Paixão de Cristo e regressando

⁷¹ LAMY, 2009: 149.

⁷² As imagens do Senhor Atado à Coluna e do *Ecce Homo*, de 1743, provenientes do Passo do Pretório, e a Crucifixão, obra setecentista, pertença da Ordem de S. Francisco.

⁷³ Imagem setecentista que repousa no seu camarim envidraçado, servindo de base ao altar posicionado aos pés da representação do Calvário, no respetivo Passo.

⁷⁴ Imagem utilizada na procissão do Encontro.

ao mesmo local para o sermão final. Até 1828 a Irmandade custeava a encenação do descimento de Cristo, feito na igreja matriz por atores portuenses. Seguiu-se a procissão do enterro do Senhor em direção ao Calvário. Então, a imagem de Cristo morto passava do esquife para um caixão, procedendo-se ao sepulto, numa cova aberta na sacristia de S. Pedro (Calvário)⁷⁵.

Servem, portanto, as capelas dos Passos como cenários imagéticos de ritualização, sacralização e devoção à *Via Crucis*. Contudo, se no Passo da igreja, dedicado ao **Pretório**, a imaginária segue os modelos de representação artística, com a dignidade e perfeição exigida pelos cânones tridentinos e pelo templo que ocupam, o mesmo não sucede nos restantes Passos, que construídos na malha urbana, acentuam de forma caricatural o dramatismo da *Via Crucis*, com esculturas colocadas sobre uma estrutura ascensional que reporta para a subida ao Calvário, com um fundo paisagístico, pintado a fresco, que procura reportar para Jerusalém. O espaço que antecede a estrutura retabular, que acolhe o momento doloroso, como já vimos foi alvo de uma intervenção na década de 1940 que alterou os frescos setecentistas que cobriam as paredes e o teto, motivo pelo qual não serão referidas.

No **Passo da Queda**, Cristo surge em grande sofrimento, caído por terra, sendo acompanhado por S. João, que se revela incrédulo perante o que vê. Ao redor ergue-se uma figura nobre, de porte altivo e imperturbável, vários soldados armados, baixos, desproporcionais e até desdentados, e alguns populares que gesticulam de perturbação.

Fig. 4. Passo da Queda, Rua Alexandre Herculano, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



⁷⁵ LÍRIO, 1922: 44-47.

No **Passo do Encontro**, Jesus a caminho do Calvário encontra a sua mãe, que em sofrimento o recebe de braços abertos. Imediatamente atrás seguem, em lágrimas, S. João e Santa Maria Madalena. Ao lado da imagem de Cristo está a figura popularmente chamada de Zé dos Pregos, segurando a caixa de pregos e o martelo, que junto à cruz anunciam a crucificação. A apontar para a caixa está um soldado, que na outra mão detém um instrumento de tortura. Em volta diversos soldados assumem uma atitude trocista. Ao fundo, entre diversas lanças, um homem segura um estandarte com as siglas S.P.Q.R. (Senatus Populus Que Romanus / Senado e Povo Romanos).

Fig. 5. Passo do Encontro, Rua Alexandre Herculano, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



No **Passo do Cireneu**, estando Jesus a caminho do calvário, os soldados «encontraram um homem de Cirene, chamado Simão, e obrigaram-no a levar a cruz de Jesus» (Mt 27, 32). Simão segura a Cruz, enquanto Cristo de olhos postos no Céu procura levantar-se. A acompanhar a Via Dolorosa de Cristo, Nossa Senhora e Santa Maria Madalena cruzam as mãos em oração, S. João com a mão esquerda no peito ergue a mão direita numa atitude de entrega a Deus. Os soldados de feições grotescas, ostentam lanças e objetos de tortura. Junto a Cristo surge um tocador de Shofar (chifre de Carneiro utilizado como instrumento sonoro), objeto da tradição judaica, que chama a atenção para o percurso de Cristo para o Calvário.

Fig. 6. Passo do Cireneu, Rua Cândido dos Reis, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



No **Passo de Verónica**, uma mulher enxuga o rosto de Cristo e recebe a estampa da face sagrada (*Vera Imagem/ Verónica*). O Cireneu continua a ajudar Cristo a levar a cruz. Nossa Senhora, Santa Maria Madalena e S. João, de olhos inchados e em grande sofrimento, seguem-no em atitude de oração. Uma vez mais o estandarte S.P.Q.R. ergue-se entre os diversos soldados, encontrando-se um deles junto a Cristo a dançar de olhos postos do céu, revelando um profundo desprezo pelo seu sofrimento. Pela primeira vez no fundo foi pintada uma arquitetura, evidenciando a aproximação a um lugarejo.

Fig. 7. Passo de Verónica, Praça da República, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



No **Passo das Filhas de Jerusalém**, em lugar próximo do monte Calvário, Jesus consola as mulheres que, chorando, lamentavam o seu sofrimento, mais uma vez, sege com ele Nossa Senhora, Santa Maria Madalena e S. João, cada vez mais tolhidos pela dor. Duas das mulheres de Jerusalém trazem consigo os seus filhos, um bebé ao colo e uma menina pela mão, ambos olham para o céu. Entre os soldados, um deles segura a corda colocada no pescoço de Cristo. Novamente se apresenta o tocador de Shofar e o estandarte S.P.Q.R. No fundo a paisagem altera-se, com uma nova representação de um espaço arquitetónico.

Fig. 8. Passo das Filhas de Jerusalém, Lg. Mouzinho de Albuquerque, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



No **Passo do Calvário**, é representado o momento em que «Jesus, sabendo que tudo se consumara, para se cumprir totalmente a Escritura, disse: «Tenho sede!». Havia ali uma vasilha cheia de vinagre. Então, ensopando no vinagre uma esponja fixada num ramo de hissopo, chegaram-lha à boca. Quando tomou o vinagre, Jesus disse: «Tudo está consumado.» E, inclinando a cabeça, entregou o espírito» (Jo 19, 28-30). No fundo, junto ao rosto de Cristo, surge, a fresco, um rasgo de luz que evidencia a morte de Cristo. Lateralmente o bom ladrão encontra-se sereno, enquanto o mau ladrão, de olhos e nariz enormes, com a língua de fora, se contorce com tal vigor que se notam as veias dos braços.

Aos pés da cruz, Nossa Senhora, Santa Maria Madalena e S. João permanecem em sofrimento e oração, um homem segura a esponja do vinagre, estendem-se as vestes de Cristo, junto a um tambor, sobre o qual estão depositados os dados utilizados para

o sorteio das vestes entre os soldados. Vários populares e soldados acompanham o derradeiro momento. Um homem segura o estandarte S.P.Q.R. Entre os soldados, dois estão em cima dos seus cavalos, um tem a cabeça de uma onça a servir de chapéu, alguns erguem as suas lanças e instrumentos de tortura.

Fig. 9. Passo do Calvário, Largo dos Combatentes, Ovar (fotografia de Sofia Vechina).



3 NOTAS CONCLUSIVAS

A celebração devocional dos Passos da Paixão do Senhor iniciou-se nos primórdios do Cristianismo, pelas peregrinações que começaram a realizar-se à Terra Santa para veneração dos locais concretos que foram cenário da vivência Dolorosa de Cristo, e que teve lugar depois da entrada triunfal em Jerusalém, narrada em vários textos do Novo Testamento. O Ideal regal franciscano, assumiu no século XIII a entrega incondicional do Amor manifestada nos textos sagrados, ao ponto da imagem icónica de Francisco de Assis, realizada por escultores e pintores, apresentar o santo franciscano a receber os estigmas, numa simbiose entre a dor física que foi infligida a Cristo no seu caminho para o Calvário, e a sublimação *real* na estigmatização. Aceita-se, que no século XV as peregrinações à Terra Santa foram interrompidas, e que esse facto da política internacional foi fundamental para as vivências de substituição, como denominou Germain Bazin, para o surgimento dos *Santuários de Peregrinação de Substituição*⁷⁶.

⁷⁶ BAZIN, 1971.

A partir do século XV o culto à via dolorosa de Cristo tornou-se numa prática religiosa assumida pelas casas conventuais franciscanas femininas e masculinas e pelas ordens terceiras. O Culto foi seguido pelas diversas ordens monásticas e com o apoio régio tornou-se numa prática religiosa da identidade portuguesa, justificando a construção de *vias crucis*. Os percursos assinalados por cruces, capelas ou oratórios continuam a servir de cenário construído para a celebração da Via Dolorosa na Semana Santa.

Em 1674, o jesuíta francês Fr. Adrien Parvilliers, ao falar da prática devocional à *Via Crucis* diz o seguinte:

*Pour faciliter à tout le monde l'usage de faire les Stations, on peut dans les villes les attacher, ou à plusieurs églises, s'il y en a, ou à des chapelles, ou à des autels, ou à des images, afin qu'on les puisse faire plus commodément & plus souvent*⁷⁷

Perante o exposto constatam-se diversos itinerários que o culto à Paixão de Cristo oferecia aos devotos que pretendiam, penitentemente, compenetrar-se na *Via Crucis* como peregrino em Jerusalém, mesmo que permanecessem na sua área de residência, sem que para tal perdessem o direito às indulgências concedidas aos peregrinos da Terra Santa, como comprovam as indulgências outorgadas, por bula de 23 de novembro de 1646, por Inocêncio X à Irmandade dos Passos de Ovar⁷⁸, às quais a 8 abril de 1842, Gregório XVI acrescentou o privilégio perpétuo de indulto relativo aos altares do Passo do Pretório e do Passo do Calvário «para todas as missas que nelle se disserem por as almas dos irmãos e bemfeitores da irmandade dos Passos»⁷⁹.

A *Via Crucis* do Buçaco, desenvolvida pelos carmelitas, é em Portugal a elucidação suprema da dedicação franciscana à Paixão de Cristo, através da sacralização da paisagem com capelas que procuram obedecer fielmente ao caminho doloroso de Jerusalém, tendo como modelo a pintura exposta na igreja conventual, intitulada «Jerusalém e os seus subúrbios, assim como no tempo de Cristo, que floresceu com o lugar em que “Cristo” sofreu e morreu». Na legenda superior da pintura, lê-se o texto de Lucas 19, 41-44, relativo à premonição dolorosa de Jesus junto da cidade de Jerusalém. A mensagem é reforçada na legenda inferior, com Jeremias 12, 11: «Desolada ficou toda a terra, por não haver ninguém que reconsidere no seu coração».

Nesta obra define-se não só a configuração do caminho doloroso de Jerusalém, como a necessidade premente de atuação franciscana, através da meditação perante a Cruz, seguindo o exemplo de S. Francisco que ainda jovem, aos pés da Cruz de S. Damião recebeu de Cristo a sua missão de vida: «vai e repara a minha casa que está em ruína»,

⁷⁷ PARVILLIERS, 1755: 7.

⁷⁸ LÍRIO, 1922: 48-55.

⁷⁹ Inscrição no arco cruzeiro da capela do Passo do Calvário

ou quando em 1224, dois anos antes da sua morte, em meditação no monte Alverne viu a figura de Cristo e em êxtase recebeu os seus estigmas.

Fig. 10. Pintura de Jerusalém, Igreja do Convento de Santa Crus do Buçaco, Luso (fotografia de Sofia Vechina).



A dificuldade de acesso à Terra Santa promoveu o desenvolvimento de diversas tipologias arquitetónicas, que serviam, e muitas ainda continuam a servir, de cenário para encenação da Via Dolorosa de Cristo.

No pórtico de acesso à escadaria do Santuário do Bom Jesus de Braga, pode ler-se «JERUSALEM SANCTA RESTAURADA E REEDIFICADA NO ANO DE 1722».

A devoção à *Via Crucis* permanece atual, sendo representada na colunata da Basílica de Nossa Senhora do Rosário de Fátima, com 14 estações de azulejo policromo, de 1955, da autoria do ceramista Lino António (1898-1974).

No lugar dos Valinhos, em Fátima, a *Via Crucis*, da autoria da escultora Amélia Carvalheira (1904-1998), segue o caminho percorrido pelos três pastorinhos quando faziam o trajeto de Aljustrel à Cova da Iria com os seus rebanhos e termina na 15ª Estação dedicada à Ressurreição de Cristo, por sugestão de João Paulo II, encontrando-se próxima do Calvário Húngaro, idealizado pelos Padres Elias Kardos e Luís Kondor, após

a II Guerra Mundial, quando os católicos húngaros se vivam perseguidos pelo regime comunista. O Calvário coroa a Capela de Santo Estêvão, padroeiro da Hungria, oferecida pelos católicos húngaros e benzida no dia 12 de maio de 1964.

FONTES

(1513). *Ho flos sanctō[rum] em lingoaje[m] p[or]tugue[s]* (1513). Lisboa: Herman de campis bombardero del rey & Roberte Rabelo.

(1800). *Motetes e Psalmo Miserere mei Deus: a 4 Vozes: para cantar-se Na Procissão e Passos De Nosso Senhor Jesus Christo Desde O Pretorio ate ao Calvario* / [Frei Manuel Cardoso]

(1800). *Motetes, E Psalmo Miserere mei Deus: A 3 Vozes: Para se cantar Na Procissão, e Passos De N. S. J. C. Desde o Pretorio ate ao Calvario* / [Frei Manuel Cardoso]

(1874). *Esboçeto Historico da Veneranda Imagens do Senhor Jesus dos Passos da Graça e templo da mesma invocação*. Lisboa: Typografia Lisbonense.

ABREU, Braz de (1678). *Luz para visitar as estações da Via Sacra que a piedade Christã tem introduzido por alguns Povos & Conventos*. Lisboa: Officina de João Galvão.

ALMEIDA, Christovam (1666). *Sermão dos Passos de Christo N. Redemptor, que comprehende a jornada, que fez desde a caza de Pilatos ate o Monte Calvario. / Pregouo no Convento de Santa Monica a terceira sesta feira de Quaresma deste anno de 1666 o P. M. F. Chistovam [sic] de Almeida...* Lisboa: Officina de Joam da Costa.

BARROS, Antonio Fernandes (1750). *Sermaõ dos Santos Passos de Christo, prégado na Sé da Bahia no anno de 1744, sendo Provedor da Irmandade dos Passos o Capitão André Marques / pelo Muito Reverendo Padre Fr. Caetano do Pilar... Religioso do Carmo da Provincia do Rio de Janeiro*. Lisboa: Offic. dos Herd. de Antonio Pedrozo Galram.

BRUNO, Vicente (1601). *Meditações sobre os mysterios da paixam, resurreiçam, e acensão de Christo Nosso Senhor, & vinda do Spiritu Sancto, com figuras & profecias do Testameto Velho, & documentos tirados de cada hum dos passos do Evangelho / recolhidas de diversos Sanctos Padres, & outros devotos auctores*. Lisboa: Pedro Crasbeeck: aa [sic] custa de Miguel d Arenas mercador de livros.

CUNHA, Antonio Pinto da (1670). *Sermam dos Passos de Christo Senhor Nosso: offerecido ao... Senhor D. Verissimo de Lancastro...* Lisboa: Antonio Craesbeeck de Mello, impressor de Sua Alteza.

DAVEIRO, Fr. Pantaliã (1593). *Itinerário da Terra Sancta e suas particularidades*. Lisboa: Em casa de Simão Lopez.

DIAZ, Nicolau (1580). *Tratado da Paixam de Nosso Senhor Iesu Christo no qual se tratam todos os Passos dos Quatro Euangelistas com muitas considerações deuotas*. Lisboa: António Ribeiro.

TAULERO, João (1571). *Exercícios e mui devota meditação da vida e paixam de Nosso Señor Jesu Christo*. Viseu: Manoel Joã impressor de Sua Illustrissima.

MOTTA, Adolfo Ernesto (1874). *Sermão dos passos de Nosso Senhor Jesus Christo: prégado na Sé Cathedral de Portalegre*. [Portalegre]: Typ. Portalegrense.

NATALI, Hieronymo (1593). *Evangelicae historiae imagines: ex ordine euangeliorum, quae toto anno in missae sacrificio recitantur, in ordinem temporis vitae Christi digestae*. Antuerpiae: [Societatis Iesu].

PARVILLIERS, R. P. (1755). *Les stations de Jerusalém, pour servir d'entretien sur la Passion de N. S. Jesus-Christ*. Lyon: Pierre Bruyset Ponthus. [obra escrita em 1674]

REYCEDE, João Baptista (1781). *O Sacrosanto e Ecumenico Concilio de Trento Em Latim, e Portuguez: Dedicada, e Confagrada aos excell., Rev. Senhores Arcebispos, e Bispos da Igreja Lusitana*. Lisboa: Na Officina Patriarc. de Francisco Luiz Ameno, Tomo II.

ROSARIO, Fr. Luiz Botelho do (1740). *Sermaõ Panegyrico da Invenção da Cruz Santissima de Christo, estando manifesto o Santo Lenho na festividade, que annualmente lhe consagra a Irmandade dos Santos Passos do mesmo Christo na Igreja dos Religiosos de N. Senhora do Monte Carmo calçado na Cidade da Bahia, no dia 3. de Mayo de 1738: oferecido ao Senhor Leronymo Velho de Araujo, Cavalleiro professo na Ordem de Christo... / composto pelo P. Fr. Luiz Botelho do Rosario, Religioso de N. Senhora do Monte do Carmo da Provincia da Bahia...* Lisboa: Officina de Miguel Manescal da Costa, Impressor do Santo Officio.

S. CARLOS, Fr. Manoel de (1700). *Sermam dos Passos de Christo N. Redemptor, que comprehende a jornada do Pretorio de Pilatos até o monte Calvario: pregado no Mosteyro de Nossa Madre Santa Monica, e offerecido ao... D. Frey Luis da Sylva, Arcebispo de Evora... / pelo P. M. Fr. Manoel de S. Carlos, Religioso Augustinho...* Lisboa: Officina de Manoel Lopes Ferreyra.

ARQUIVO DA CASA-MUSEU DE ARTE SACRA DA ORDEM FRANCISCANA SECULAR DE OVAR

ACMAS – *Apontamentos para o restabelecimento das pinturas, e Concertos das Imagens, Figuras, e Capellas dos Passos de Nosso Senhor Jesus Christo d'esta villa d'Ovar*, 13 de setembro de 1868.

ACMAS – *Auto*, 23 de fevereiro de 1871.

ACMAS – *Auto d'Arrematação*, 27 de setembro de 1868.

ACMAS – *Das Contas da receita e despeza extraordinaria da Irmandade dos Passos de Nosso Senhor Jesus Christo da freguezia de S. Christovão da villa e concelho de Ovar, relativa aá reparação e pintura das cinco Capellas dos Passos, Imagens, etc.*, 9 de fevereiro de 1868.

ACMAS – *Edita*, 28 de agosto de 1868.

ACMAS – *Pedido de aprovação de despesas extraordinárias da Irmandade dos Passos*, 12 junho 1867.

ACMAS – *Termo e Conferencia de Deliberação de Meza de 3 de maio de 1866*.

ARQUIVO DISTRITAL DE AVEIRO

ADA – *Manuel Coelho de Carvalho*, nº 2, 15 de setembro de 1783, fl. 21v.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de (1978) – *Arquitectura Românica de Entre-Douro-e-Minho*. Vol. II, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento.

ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de (1981) – *Território Paroquial no Entre-Douro-e-Minho. Sua Sacralização*. «Nova Renascença». Porto, vol. 1, nº2.

- ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de; BARROCA, Mário Jorge (2002). *História da Arte em Portugal. O Gótico*. Barcarena: Editorial Presença.
- ANACLETO, Maria Regina Dias Baptista Teixeira (1997). *Arquitectura Neomedieval Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, vol. I.
- BAZIN, Germain (1971). *O Aleijadinho e a Escultura Barroca no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.
- BRANDÃO, D. Domingos de Pinho (1986). *A obra de talha dourada, ensablagem e pintura na diocese do Porto. Documentação III (1726 a 1750)*. Porto: Diocese do Porto, vol. III.
- COTOVIO, Alice; CAETANO, Joaquim; PESTANA, José Artur (2001). Conservação e Restauro das Pinturas das Capelas dos Passos de Ovar. In *Dunas. Temas & Perspectivas*, Ano 1, nº 1, Câmara Municipal de Ovar, pp. 19-26.
- FERNÁNDEZ, Jorge Juan (2009). *Un Vía Crucis Veneciano en El Museo de Palencia*. Salamanca: Junta de Castilla y León e Consejería de Cultura y Turismo.
- GONÇALVES, A. Nogueira (1959). *Inventário Artístico de Portugal. Distrito de Aveiro: Zona - Sul*. Lisboa: Academia Nacional de Belas Artes, vol. VI.
- IPHAN (2018). *Procissão do Senhor dos Passos (Florianópolis, SC)*. Santa Catarina: IPAHN.
- LAMY, Alberto Sousa (2001). *Monografia de Ovar. Freguesias de São Cristóvão e de São João de Ovar*. Ovar: Câmara Municipal de Ovar, vol. 1.
- LAMY, Alberto Sousa (2001). *Dicionário da História de Ovar*. Ovar: Câmara Municipal de Ovar, vol.3.
- LÍRIO, Pe. Manuel (1922). *Os Passos de Ovar. Subsídios para a História de Ovar*. Ovar: Imprensa Patria.
- MACIEIRA, Isabel (2004). *A Pintura Sacra em Tavira (séculos XV a XX)*. Lisboa: Edições Colibri; Câmara Municipal de Tavira.
- MARQUES, João Francisco (2000). A Renovação das Práticas Devocionais. In AZEVEDO, Carlos Moreira (dir.). *História Religiosa de Portugal*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores, vol. 2, pp. 558-601.
- MASSARA, Mónica F. (1988). *O Santuário do Bom Jesus do Monte: Fenómeno Tardo Barroco em Portugal*. Braga: Confraria do Bom Jesus do Monte.
- MOREIRA, Rafael (1998). Uma *Via Crucis* da oficina de Bento Coelho no Norte do Brasil. In *Bento Coelho (1620-1708) e a cultura do seu tempo*. Lisboa: Ministério da Cultura; Instituto Português do Património Arquitectónico, pp. 67-83.
- OLIVEIRA, Eduardo Pires de (2016). *Os Passos do Senhor na Cidade de Braga*. Braga: Irmandade de Santa Cruz.
- PINHO, João Frederico Teixeira de (1959). *Memórias e Datas para a História de Ovar*. [s/l]: Edição da Câmara Municipal.
- ROCHA, Manuel Joaquim Moreira da (1992). Construção de Capelas pela Irmandade do Senhor dos Passos – Uma *Via Crucis* no Espaço Urbano. In *Poligrafia*. Arouca: Centro de Estudos D. Domingos de Pinho Brandão, nº 1, pp. 65-85.

ROCHA, Manuel Joaquim Moreira da (1993). Altares e Imaginária num Convento de Monjas Beneditinas. In *Congreso Internacional del Monacato Femenino en España, Portugal y America 1492-1992*. León, pp. 755-765.

ROCHA, Manuel Joaquim Moreira da (2011). O Convento de Nossa Senhora da Conceição: Arquitectura e Arte. In *Do Convento ao Instituto. Portas Para a Vida*. Braga: Instituto Monsenhor Airosa, pp. 97-119.

ROCHA, Manuel Joaquim Moreira da (2011b). *A Memória de um Mosteiro. Santa Maria de Arouca (séculos XVII-XX). Das construções e das reconstruções*. Porto: Edições Afrontamento.

RODRIGUES, Alexandre (2013). Caminho Doloroso. As gravuras italianas da Ordem Terceira de Vinhais. In FERREIRA-ALVES, Natália Marinho (Coord.). *Os Franciscanos no Mundo Português III. O Legado Franciscano*, CEPES, pp. 491-527.

SEBASTIÁN, Santiago (1991). Los emblemas del *camino real de la cruz* de Van Haeften. *Separata Boletim del Museo e Instituto "Camón Aznar"*, vol. XLIV (5-64).

SERAFIM, João Carlos Gonçalves (2010). A infância de Cristo em *Adnotaciones et Meditationes in Euangelia* do Padre Jerónimo Nadal (S.J.). In *Via Spiritus, Revista de História da Espiritualidade e do Sentimento Religioso*, CITCEM, n° 17, pp. 79-107.

SILVA, Álvaro Cruz Santos da (2013). «Attende, O Homo». *Uma leitura Antropológica dos Escritos de São Francisco de Assis*. Lisboa: Tese de Doutoramento em Teologia Sistemática apresentada à Universidade Católica Portuguesa.

SOUSA, Ana Cristina Correia de (2015). O coro do Mosteiro de Santa Maria de Arouca: uma leitura iconográfica: século XVIII. In *Cister no Douro*. Lamego: Museu de Lamego, pp. 112-125.

VECHINA, Sofia Nunes (2010). *A Igreja Matriz de Ovar nos Séculos XVII-XIX: obras e artistas*. In FERREIRA-ALVES, Natália Marinho, coord. – *A Encomenda. O Artista. A Obra*. Porto: CEPES, p. 523-545.

VECHINA, Sofia Nunes (2013). *Ordem Terceira de São Francisco de Ovar. Procissão das Cinzas. Uma procissão com três séculos*. In FERREIRA-ALVES, Natália Marinho (coord.) *Os Franciscanos no Mundo Português III. O Legado Franciscano*. Porto: CEPES, p. 947-974.

VECHINA, Sofia Nunes (2017). *Dinâmica Artística na Antiga Comarca Eclesiástica da Feira*. Tese de Doutoramento em História da Arte Portuguesa, com orientação de Manuel Joaquim Moreira da Rocha, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CAPÍTULO 24

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON SU COMUNIDAD DE INTERES

Data de submissão: 29/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Dr. Fernando Martínez Vallvey

Universidad Pontificia de Salamanca

Grado en Periodismo

Salamanca, España

<http://orcid.org/0000-0001-7686-1323>

RESUMEN: Las personas vivimos en comunidad y para ello necesitamos comunicarnos con otras personas en el día a día. La comunicación permite que exista una comunidad. En la sociedad moderna determinados medios de comunicación, diarios, revistas o algunos programas televisivos o radiofónicos, facilitan la comunicación necesaria para que la sociedad perviva. Para ello se genera un triángulo de relaciones entre la comunidad de intereses a los que se dirige el medio, los contenidos que elaboran y los recursos económicos para que puedan subsistir. Siempre que este triángulo se mantenga en equilibrio, el diario o revista podrá existir.

PALABRAS CLAVE: Comunidad. Diario. Revista. Noticias. Sociedad.

THE MEDIA AND THEIR RELATIONSHIP WITH THEIR COMMUNITY OF INTERESTS

ABSTRACT: People live in community and for this we need to communicate with other people on a daily basis. Communication allows a community to exist. In modern society certain media, newspapers, magazines or some television or radio programs, facilitate the necessary communication for society to survive. For this, a triangle of relationships is generated between the community of interests to which the medium is directed, the content they produce and the economic resources so that they can survive. As long as this triangle is kept in balance, the newspaper or magazine can exist.

KEYWORDS: Community. Newspaper. Magazine. News. Society.

1 INTRODUCCIÓN

El concepto de medios de comunicación ha tenido diferentes apellidos, tales como «de masas» o «social». Estos términos son categorías utilizadas en el ámbito de la sociología en referencia a distintas realidades o aspectos de la sociedad. Nuestro propósito es estudiar cuáles son los elementos determinantes que permiten que nazca y perdure en el tiempo un medio de

comunicación, fundamentalmente informativo en formato papel (diario o revista), digital o determinados programas televisuales y radiofónicos especializados.

El ser humano necesita de otros para su vida cotidiana. Desde nuestros antepasados, que vivían de la caza o posteriormente de la agricultura, hasta hoy en día, encontramos diferentes tipos de sociedades en cualquier cultura, porque el ser humano está indefenso cuando nace y necesita de los demás para satisfacer muchas de sus necesidades y completarse como persona.

Una sociedad, según Giddens (1998), «es un sistema de interrelaciones que vincula a los individuos» (pp. 43 y 44). Para el sociólogo británico no existe ninguna sociedad sin cultura y ninguna cultura sin sociedad. «Sin cultura no seríamos en absoluto humanos», afirma. Por lo que puede concluirse que sin sociedad no seríamos en absoluto humanos, porque, como dice el mismo autor un poco más adelante, «incluso en las sociedades más complejas la presencia de otras personas sigue siendo crucial» (p. 127).

Las relaciones con los demás miembros de una sociedad se consiguen gracias a la comunicación. Solo si hay comunicación, puede haber relación entre dos personas: «La comunicación es la transferencia de información que se produce entre individuos o grupos, ya sea mediante el habla o por cualquier otro sistema», apunta Giddens (1998, p. 480). Según Thompson (1995), esas relaciones o interacciones son de tres tipos: cara a cara, interacción mediada y seminteracción mediada, en la que se incluyen los medios de comunicación. La suma de los tres tipos permite la comunicación entre las personas a varios niveles y la construcción de las sociedades. Por eso, en los análisis sociológicos se parte de un absoluto: las sociedades existen gracias a la comunicación.

La comunicación social es algo inherente a todos los grupos humanos. Desde los simples gestos y el sonido, pasando por la expresión facial, el habla, el arte, la música, la danza, la pintura, el teatro, etc., hasta llegar a lo escrito y, más tarde, a lo impreso (Álvarez, 1985, p. 32).

Un *grupo de personas* no es la simple suma de sus miembros, sino, como apuntan Horton y Hunt (1990), es «cualquier número de personas que comparten juntas la conciencia de membresía e interacción» (p. 196). En cierta medida, esta definición de grupo puede aplicarse también a la comunidad (o sociedad). Una comunidad estará formada por personas que saben que pertenecen a esa comunidad y que realizan una serie de interacciones institucionales, públicas y privadas, con los demás miembros para facilitar, entre todos, la convivencia. Para realizar esas interacciones se necesita esa «transferencia de información» que permite conocer y dar a conocer los principales aspectos necesarios para la vida en común. Las personas deben comunicar sus ideas, proyectos, sugerencias, valoraciones y opiniones, y necesitan conocer los

mismos de otras personas o de los representantes de las instituciones que gobiernan o trabajan para todos los miembros de la comunidad. Todos los grupos humanos, las comunidades, las sociedades, requieren de estos intercambios de información para existir y desenvolverse.

Las instituciones o actores sociales (aquellos que desean influir sobre la sociedad) configuran una red que se mantiene gracias a la comunicación. La comunicación permite que las instituciones puedan dar a conocer sus intereses, propósitos, necesidades o reclamaciones y conozcan, a su vez, las de otras instituciones o actores sociales. Saber lo que han realizado otros, cuáles son sus proyectos, intenciones y necesidades ayuda al trabajo y a la negociación de todos. Hacer llegar a todos los integrantes de la sociedad la información generada por cada institución o actor social es el principal papel de los medios de comunicación. Las instituciones no podrían funcionar y llegarían a paralizarse si no tuvieran posibilidad alguna de conocer los cambios generados en el resto de instituciones o actores sociales. La metáfora de «medio» es importante. Los medios, al estar en medio de la sociedad, pueden ofrecer la información que recaban para que todos pueda acceder al conocimiento de los demás y conocer los propios cambios sociales.

Las sociedades modernas y complejas requieren de un sistema de intercambio de información, que es el que proporcionan los medios de comunicación. Ahora bien, estos no pueden existir sin una sociedad a la que informar. Así, los partidos de la oposición pueden hacer llegar al Gobierno sus demandas; un colegio profesional como el médico puede denunciar el intrusismo laboral de personas no cualificadas para ejercer la medicina; la ciudadanía puede remitir su ayuda particular para paliar los problemas de otros conciudadanos ante una catástrofe; y cualquier persona conoce los cambios (sociales, deportivos, económicos, legislativos, etc.) que se generan su sociedad. Estos cambios pueden ser desde declaraciones realizadas por un grupo de profesores que desean que se legisle para que los alumnos reciban más horas de una materia determinada hasta la construcción de nuevas infraestructuras, los nuevos hallazgos científicos o los conflictos generados entre diferentes actores sociales.

Las sociedades modernas necesitan a los medios de comunicación, que facilitan su existencia y su desarrollo gracias al trabajo de poner en común lo que requiere la comunidad, y no habrá medios de comunicación sin una sociedad a la que informar. Por último, aquellas sociedades menos desarrolladas carecen de medios de comunicación de masas, porque la comunicación –que sí estará presente– se consigue por otros canales o vías.

2 EL TRIÁNGULO DE LOS MEDIOS Y SU COMUNIDAD

Analizada la relación entre la comunidad, la comunicación y los medios, es el momento de estudiar cómo puede nacer y perdurar en el tiempo un medio de comunicación. Algunos grandes diarios tuvieron que publicar un último número en el que informaban de su cierre a pesar de haber sido importantes referentes. Un medio de comunicación nace y puede fallecer. Por lo tanto, es necesario profundizar en el análisis de las variables que lo mantienen vivo.

Los tres elementos para que exista una publicación son: a) una comunidad de intereses; b) contenidos informativos; y c) recursos humanos y financieros. Estos tres elementos forman un triángulo, en cuyo vértice superior se encontrará el más importante: la comunidad de intereses. En el vértice de la izquierda, los contenidos informativos. En el vértice de la derecha, los recursos. Estos tres vértices están en tensión constante y de esta tensión nace y permitirá perdurar en el tiempo el medio de comunicación. En el momento en que alguno de los tres sufra grandes alteraciones, el medio puede desaparecer o convertirse en otro tipo de publicación.

2.1 LAS COMUNIDADES DE INTERESES

Como ya se ha apuntado, siguiendo a Horton y Hunt, en los grupos humanos, las personas tienen «conciencia de membresía e interacción», es decir, están relacionadas por algún vínculo. Estas relaciones pueden ser de dos tipos: a) geográfica y b) virtual.

La *geográfica* afecta a todas las personas, puesto que todas tienen que vivir en un territorio, en un sitio determinado. Es la forma más natural de convivencia de los seres humanos. La importancia de las urbes es tal que pensadores como Watson (2006) afirman que «la civilización solo apareció después de que el hombre antiguo hubiera empezado a vivir en ciudades. [...] La ciudad es la cuna de la cultura, el lugar en el que nació casi la totalidad de nuestras ideas más preciadas» (p. 118). Desde hace varios siglos esas ciudades forman parte de otras unidades territoriales mayores, como los países. Entre ambas, ciudad y país, puede haber otras divisiones territoriales con diferentes nombres según el país: provincias, departamentos, condados, comunidades autónomas, etc. También puede haber divisiones territoriales más pequeñas que la ciudad, como es el barrio, o más grandes que el país, como puede ser la Unión Europea.

Los habitantes de una ciudad conocerán lo que necesitan para vivir en ella gracias a los medios de comunicación de esa localidad –periódicos, algunos programas de radio y televisión, páginas web–. La información difundirá las actuaciones, las propuestas y las declaraciones de las diferentes instituciones o actores sociales y los cambios ocurridos

en esa comunidad, desde la vida económica y política hasta la cultural, pasando por la deportiva o la educativa. Las instituciones y los ciudadanos podrán conocer las demandas de otras instituciones, recibirán las propuestas, las posibles mejoras. Fontcuberta (1993) subtitula precisamente su manual sobre las noticias *Pistas para percibir el mundo*. Así, el medio de comunicación se configura en un mapa que «nos enseña, además, cómo debemos comportarnos en una determinada sociedad» (p. 35). Las noticias son las pistas que cualquier ciudadano debe saber leer para entender el mundo que le rodea en su ámbito geográfico. Lógicamente, cada diario tiene un temario diferente en función de su ámbito de difusión geográfico. Las pistas que se ofrecen en un diario nacional serán diferentes a las de uno provincial. El lector lo sabe y no esperará encontrar una información detallada de una cuestión local en un periódico de difusión nacional o una información de carácter internacional especializada en un diario local. El lector buscará las pistas que necesita en el medio que pueda ofrecérselas. Un periódico provincial informará sobre las cuestiones de política local, los problemas que vive un determinado barrio, las posibilidades de ocio y cultura o los sucesos ocurridos en su ámbito geográfico. Por eso, las noticias configuran el mapa de la vida diaria en esa comunidad geográfica.

El grado de implicación de una persona con su comunidad geográfica puede ser mayor o menor. En algunos casos, quizá una persona rechace un periódico local para saber lo que ocurre en su ciudad, pero sí puede llegar a saber lo principal gracias a conversaciones con otras personas que pueden informarle de lo que pasa. Cuanto más grande es la comunidad y más compleja se torna, más necesario es el mapa que ayude o facilite la vida de la ciudadanía.

Junto con las comunidades geográficas encontramos otro tipo de comunidades que denominamos *virtuales*. A diferencia de las primeras, ninguna persona está obligada a pertenecer a ellas y el grado de adhesión a las mismas es diferente en cada individuo e, incluso, puede cambiar con el paso del tiempo. Las comunidades virtuales están integradas por personas que comparten intereses comunes: unas ideas políticas, una determinada confesión religiosa, afiliación sindical, pertenencia a una asociación, la misma afición, gustos deportivos similares, etc.

Las diferencias entre las comunidades geográficas son, fundamentalmente, de extensión y de población, mientras que las diferencias entre las comunidades virtuales son muchas más: desde el grado de formalismo e institucionalización hasta su historia, relevancia social o grado de implicación de sus miembros. Por ejemplo, los partidos políticos y las entidades deportivas tienen una forma jurídica, pero también un estatus social diferente cada uno de ellos. Ahora bien, existen otras comunidades virtuales que

no presentan estos grados de formalidad y el interés que comparten sus integrantes puede apoyarse en una simple afición. Así, los amantes de las mascotas pueden formar una asociación, pero otros muchos amantes de los animales no estarán vinculados con ninguna asociación y quizá no traten su afición con otras personas de su comunidad geográfica. Existen clubes de aeromodelismo, pero nadie está obligado a inscribirse para disfrutar de este entretenimiento o pasatiempo. Estas comunidades virtuales se mueven en una escala que va desde la máxima estructura y organización –un partido político– hasta la mínima en una afición social –la lectura o la música–, y también el grado de adhesión a una comunidad es diferente en cada sujeto. Unas personas pueden estar afiliadas al partido, participar en las asambleas y en la vida interna de la organización política; otras pueden ser simpatizantes y colaborar de vez en cuando; y otro grado menor será acudir a votar, pero sin intervenir en la formación política.

Al no estar determinadas por la geografía, estas comunidades son denominadas «virtuales». Una persona puede estar vinculada a cuantas comunidades virtuales quiera. Puede ser seguidor de un equipo de balonmano, profesar una confesión religiosa, estar afiliado a un partido político y ser aficionado a la fotografía paisajista. Además, la vinculación puede ser temporal o permanente. Una persona que pertenece a un colectivo profesional dejará su vinculación en el momento de su jubilación, por ejemplo.

Para cualquier comunidad virtual pueden crearse diferentes publicaciones, que servirán para poner en contacto a las personas aficionadas y recibir comunicaciones de las novedades que se producen en ese ámbito. Por ejemplo, los aficionados a una determinada marca de ordenadores, los interesados en las novedades editoriales, los cinéfilos, los amantes de la decoración o del *tuning* o aquellos que configuran colectivos profesionales encontrarán una publicación que les informe sobre la actualidad de ese ámbito o sector, que les pondrá en contacto con otras personas y que les hará sentirse partícipes de una colectividad de intereses. En cada medio encontrará lo que le interesa dentro del círculo de la comunidad con la que está relacionado. El sentimiento de pertenencia a una comunidad es muy importante para el ser humano y el medio de comunicación lo facilita.

No solo las personas se benefician de forma individual por las informaciones recibidas, sino que también la propia comunidad crece y se desarrolla gracias a la comunicación que aportan los medios vinculados a ella. Además, un tercer colectivo entra en juego: los posibles anunciantes encuentran un canal adecuado para comunicar sus mensajes. Este aspecto se desarrollará en el tercer vértice: los recursos humanos y económicos.

2.2 LOS CONTENIDOS

Como ya se ha apuntado, los medios de comunicación transfieren información entre las personas y los grupos. Lo que se transfiere son los contenidos, esas informaciones que, en géneros diferentes –noticias, reportajes, entrevistas, columnas, críticas, editoriales, humor gráfico–, permiten a las instituciones y a los actores sociales dar a conocer sus proyectos, actuaciones, declaraciones y, a su vez, conocer las de otros agentes. Por su parte, la ciudadanía, en general, tendrá los datos y las valoraciones de todas las instituciones y actores sociales y también tendrá un canal para hacerles llegar sus demandas.

Así, los profesionales de la información buscarán realizar una oferta amplia, variada y que esté en consonancia con los intereses generales de su comunidad de intereses. Para ello aplicarán los criterios periodísticos (actualidad, novedad, conflicto, relevancia, consecuencias) adecuados al contenido.

La empresa y los periodistas deberán determinar cuáles son los contenidos que puedan interesar al colectivo vinculado por un interés y analizarán lo que deben y pueden ofrecer informativamente. El caudal de información necesario establecerá la periodicidad.

La periodicidad del medio de comunicación viene determinada por la relación entre la comunidad de interés y el caudal informativo. Si una comunidad de intereses, tanto las de tipo geográfico como las virtuales, necesita o genera mucha información, la periodicidad será más corta (por ejemplo, los diarios generalistas) y, para aquellas comunidades –especialmente las virtuales– que no necesitan o no generan un gran caudal informativo, su periodicidad será mayor, como puede ser el caso de revistas especializadas en yates de lujo. La primera tarea de los responsables de un periódico consistirá en estudiar las características de su comunidad de intereses para analizar qué información necesitan y así determinar la periodicidad. Por supuesto, los recursos humanos y económicos disponibles determinarán la periodicidad.

Para establecer correctamente la periodicidad, deben tenerse en cuenta dos factores: a) qué contenidos genera por sí misma una sociedad. Qué noticias se producen. En los países democráticos la política genera más noticias que los descubrimientos científicos; en el ámbito deportivo, el fútbol genera más noticias que el boxeo; y b) cuáles son las necesidades informativas de una sociedad. Las necesidades comunicativas de una capital son mayores que las de un municipio pequeño. Una publicación que se dirige a un mayor número de personas requiere atender a más demandas informativas que una publicación para una comunidad más pequeña.

Estos criterios deben ser tenidos en cuenta tanto en las comunidades geográficas como en las virtuales: cada comunidad necesita una escala diferente en su mapa.

Los primeros medios de comunicación se dirigieron fundamentalmente a comunidades geográficas y, con la especialización de las sociedades modernas, encontraron que debían satisfacer las necesidades comunicacionales de comunidades virtuales.

Así, una empresa que desee la difusión de un nuevo medio de comunicación para una ciudad, un país o un grupo de personas vinculadas por un mismo interés debe analizar si existe una competencia específica previa, cuáles son los intereses concretos de esa comunidad, y saber si podrá satisfacerlos a partir de una periodicidad establecida en función de las noticias generadas y necesarias para satisfacer a su audiencia.

Por tanto, con sus conocimientos del tipo de comunidad al que se dirigen, los periodistas realizan una segmentación de toda la sociedad para determinar quiénes forman realmente su audiencia. Un periódico o revista no se dirige a todo el mundo: solo a un segmento de la sociedad. Esto es muy claro en las revistas. Una revista sobre los vehículos denominados *quads* quizá no interese a los aficionados a la jardinería. Lo mismo ocurre con los diarios generalistas, cuyas líneas editoriales segmentan ya a la sociedad. Los aficionados a un equipo deportivo quizá no quieran leer nunca un diario que informa más sobre el equipo contrario. Otros diarios de tendencia monárquica quizá nunca vayan a ser leídos por los republicanos. De hecho, la mayoría de las personas son capaces de reconocer que un diario tiene una orientación o mayor cercanía o simpatía con una línea ideológica política o religiosa.

2.3 LOS RECURSOS HUMANOS Y ECONÓMICOS

Hasta ahora hemos señalado que los promotores de un medio de comunicación deben determinar si existe una comunidad de intereses a la que informar –bien geográfica, bien virtual–, si existen otros medios que atienden a esa comunidad, cuáles son los contenidos que deben ofrecer y con qué periodicidad. Para hacer todo este trabajo, se debe contar con recursos humanos y económicos.

Estos últimos son el tercer vértice del triángulo. Los periodistas serán las personas que apliquen los criterios periodísticos y profesionales para desarrollar su trabajo. Por la extensión de este escrito no profundizaremos más en este punto. Los recursos económicos son necesarios para la inversión inicial y, posteriormente, para pagar todos los gastos generados en la actividad profesional, desde los salarios hasta los dos medios principales, papel y distribución, junto con otros medios materiales, como agencias de noticias, la sede y un largo etcétera.

La financiación es diferente en función de la titularidad de la empresa. Las empresas públicas tienen sus propios y variados canales, en los que no ahondaremos

en este momento. Por su parte, las empresas privadas tienen, principalmente, dos vías de financiación: venta de ejemplares (en la que se incluyen las suscripciones y en las webs las membresías) y publicidad. Los recursos económicos están unidos con la comunidad de intereses (lado derecho del triángulo) porque los responsables del medio de comunicación determinarán si la comunidad de intereses forma un grupo interesante para los posibles anunciantes, es decir, si se conseguirán recursos económicos a través de los anuncios. A estos ingresos se sumarán los de las ventas, si existiesen (por ejemplo, en el caso de los diarios gratuitos no hay ingresos por ventas).

3 CONCLUSIÓN

Los periodistas trabajarán con los tres vértices: qué audiencia tienen para su iniciativa periodística, qué contenidos les ofrecerán diferenciados de otros medios y qué recursos económicos pueden conseguir. Si es una comunidad pequeña que genera pocas noticias o que tiene un mercado débil, quizá la periodicidad sea trisemanal.

No solo hay que poner en marcha un medio de comunicación, también hay que mantenerlo el mayor tiempo posible en el mercado, pues toda empresa nace con vocación de permanencia. Como se ha apuntado, el triángulo debe mantenerse en equilibrio. En la medida en que exista una comunidad de intereses que genere y necesite información y pueda atraer a un grupo suficiente de anunciantes o personas dispuestas a pagar por sus contenidos, el medio de comunicación se mantendrá. Ahora bien, en el momento en que uno de los vértices desaparezca o se mueva –perdiéndose así el equilibrio– el medio de comunicación desaparecerá. Si la comunidad de intereses desaparece o pierde su tamaño adecuado para atraer a los anunciantes o disminuyen las ventas o suscripciones, desaparecerá; si no llegan anunciantes atraídos por la comunidad de intereses, también. Por último, en el momento en que los contenidos no estén bien planteados y sean rechazados por la audiencia (que dejan de comprarlos o abonar las suscripciones) o por los anunciantes, el fin estará próximo.

Como se ha señalado en las primeras páginas, un modelo debe servir para predecir una realidad. Así, a partir de los vértices del triángulo es posible analizar cualquier medio de comunicación de los señalados al principio.

Por ejemplo, en un diario nacional no se publicarán noticias de barrios de ciudades pequeñas, por lo que los comerciantes locales carecerán de interés para anunciarse en esas publicaciones, mientras que grandes empresas cuyos productos se dirigen a mercados mayoritarios sí desearán publicar sus anuncios. En cambio, una publicación de barrio atraerá más a esos comerciantes locales y menos a los grandes anunciantes, y

tendrá una periodicidad semanal o quincenal, ya que no se generan tantos contenidos ni dispone de recursos económicos como para publicarse a diario.

En el ámbito de las comunidades virtuales, por ejemplo, de un colectivo profesional como los arquitectos, estos necesitarán información sobre su profesión: cambios de legislación, tecnologías informáticas, nuevos materiales, nuevos hallazgos para la construcción. Los anunciantes que quieran dirigirse exclusivamente a este colectivo encontrarán un excelente canal en ese medio.

En los dos ejemplos anteriores nos hemos referido a publicaciones de carácter geográfico (una publicación gratuita para un barrio) o de carácter profesional para arquitectos (un tipo de comunidad virtual). Una tercera posibilidad es la combinación de ambos: contenidos especializados para una zona geográfica concreta. Un semanario universitario tendrá como público determinado a los estudiantes y docentes y puede publicarse para una zona geográfica concreta, por ejemplo, una ciudad con larga tradición universitaria o con muchas universidades.

El medio de comunicación debe saber cómo nacer a partir de una comunidad de intereses que necesite una caudal informativo determinado y pueda generar unos recursos económicos por ventas y publicidad. Mientras este triángulo se mantenga en armonía, el medio existirá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. T. (1985). *Del viejo orden informativo*. Universidad Complutense.

Fontcuberta, M. de. (1993). *La noticia: pistas para percibir el mundo*. Paidós.

Giddens, A. (1998). *Sociología*. Alianza Editorial.

Horton, P. B. y Hunt, C. L. (1990). *Sociología*. McGraw Hill.

Thompson, J. B. (1995). *The Media an Modernity*. Polity Press.

Watson, P. (2006). *Ideas: historia intelectual de la humanidad*. Crítica.

CAPÍTULO 25

PROMOCIÓN Y PUBLICIDAD EN LA OFERTA DE RECREACIÓN Y ENTRETENIMIENTO DE LOS CASINOS ESTABLECIDOS EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO¹

Data de submissão: 31/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

Margarita Barajas Tinoco²

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California
Boulevard Benito Juárez s/n
Unidad Universitaria, Mexicali
Baja California, México 21280
<https://orcid.org/0000-0002-0613-3723>

Aketzalli Aguilar Aguilera³

Instituto de Investigaciones Culturales-museo de la Universidad Autónoma de Baja California
Calle L. y Av. Reforma
Colonia Nueva Mexicali
Baja California, México 21100
<https://orcid.org/0000-0001-6216-7963>

Lucía Estrada Ornelas⁴

Instituto de Investigaciones Culturales-museo de la Universidad Autónoma de Baja California
Calle L. y Av. Reforma
Colonia Nueva Mexicali
Baja California, México 21100
<https://orcid.org/0000-0002-9318-7366>

¹ El trabajo es parte de investigación financiada por la Convocatoria Interna de Apoyo a Proyectos de Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California; el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas 2015 y el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa 2016.

² Área de Investigación: Población, Empleo, Servicios, Migración, Violencia y Homicidios Dolosos.

³ Área de Investigación: Género, Violencia de Género, Sociedad Civil.

⁴ Área de Investigación: Grupos Sociales, Cultura, Significados, Grupos Vulnerables, Estudios de Género.

RESUMEN: Se aborda el estudio sobre la promoción y publicidad de los casinos establecidos en Mexicali, Baja California, México, a la luz de la normativa reglamentaria vigente, teoría crítica sobre publicidad y contexto de Pandemia por Covid-19. La metodología recurre al análisis documental, de contenido y trabajo de campo, a partir de observación participante y no participante en los años 2015, 2019 y 2021. Se encuentra que la promoción y publicidad se aleja de la norma, es confusa, engañosa y con intención predominantemente persuasiva donde los establecimientos, a pesar de la pandemia en referencia, se mantuvieron operando por más lapsos de tiempo que otros giros.

PALABRAS CLAVES: Casinos. Promoción y publicidad.

PROMOTION AND ADVERTISING OF THE CASINOS ESTABLISHED IN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MEXICO

ABSTRACT: The study on the promotion and advertising of casinos established in Mexicali, Baja California, Mexico, is addressed in light of current regulations, critical theory on advertising and the context of the Covid-19 Pandemic. The methodology uses documentary, content and fieldwork analysis, based on participant and non-participant observation in the years 2015, 2019 and 2021. It is found that promotion and advertising depart from the norm, is confusing, misleading and

with predominantly persuasive intention where the establishments, despite the pandemic in reference, kept operating for longer periods of time than other businesses.

KEYWORDS: Casinos. Promotion and advertising.

1 INTRODUCCIÓN

Dentro de las actividades económicas terciarias y servicios de entretenimiento en México, el caso de los casinos como giro de negocio, ha tenido en los últimos doce años una intensa proliferación dentro de un proceso de modernización y globalización en un mundo digital, formando parte del nuevo paisaje en la imagen urbana y espacio social. Varias son las dimensiones que desde las Ciencias Sociales son pertinentes estudiar en torno a este tipo de establecimientos que involucra a un conjunto de instituciones y actores, que, desde distintas atribuciones y roles, se encuentran vinculados al ser y acontecer de los casinos. Sobre este eje de investigación en el 2015 fue iniciado para el caso de Mexicali⁵, Baja California México, un amplio estudio sobre los impactos socioeconómicos generados por estos establecimientos de entretenimientos en torno a los juegos de azar⁶. Como derivado de las actividades de esta investigación, se fue observando la compleja dimensión que en materia de *Marketing* el casino lleva inherente, lo cual dio pie a ampliar los propósitos iniciales del estudio y extenderlos hacia el análisis y la reflexión sobre los contenidos de la promoción y publicidad de los casinos.

El objetivo se acotó cumplirse a la luz de la normativa reglamentaria en la materia y teoría en la disciplina, especialmente referente al significado de publicidad engañosa (Yáñez, 2003) y persuasiva (De la Isla, 2005). El objeto de estudio se contextualiza en cuatro elementos fundamentales, a) intenso y sostenido crecimiento de la industria del casino en México (entre 2005 y 2015) sin referente histórico, traducido en la intensa expedición de permisos a inversionistas del ramo desde la Secretaría de Gobernación (Camacho, 2005; Martínez, 2014); b) eco sobre la política nacional a nivel estatal y municipal, que posibilitó la autorización del uso del suelo para la implementación y fomento del giro; el caso Mexicali ha figurado entre los tres primeros lugares de las ciudades del país por número de establecimientos (Castro, 2013); c) polémica sostenida a nivel sociopolítico sobre las posiciones en contra y a favor de la viabilidad y/o no pertinencia social, de las actividades alrededor de la proliferación de los juegos de azar (Sandoval, 2004; Mora, 2010; Navarro, 2020) y; d) regulación de los casinos bajo el Reglamento de la Ley Federal de Juegos y Sorteos, cuyo texto vigente está a partir de la última reforma publicada en el

⁵ Mexicali es la capital del estado de Baja California, México y constituye uno de los 6 municipios del Estado y ocupa el segundo lugar en relación al tamaño de su población.

⁶ Se trata del proyecto de investigación registrado en la UABC sobre Impactos socioeconómicos de la instauración y operación de casinos en Mexicali, Baja California, México a cargo de Margarita Barajas Tinoco.

Diario Oficial de la Federación el 23 de octubre de 2013, donde se define, bajo el artículo 9, el deber ser de la publicidad y propaganda para el giro.

En esta normatividad se contempla una serie de elementos muy importantes, especialmente en la fracción II del artículo 9 de la ley citada, donde se acota que la publicidad deberá expresarse *en forma clara y precisa a efecto de que no induzca al público a error, engaño o confusión de los servicios ofrecidos*. Sin embargo, en los hechos y bajo el análisis realizado y expuesto, se encontró que la mayor parte de la promoción y publicidad en el giro de los casinos estudiados posee características de confusa, engañosa y con intención de persuasión que, más que dirigirse a la razón del consumidor y usuario, se dirige a los instintos del mismo. Por tanto, cobra suma relevancia lo que reflexiona sobre la publicidad De la Isla (2005) cuando refiere que aparentemente inofensiva “es el arma por excelencia del mercado ...con sus satisfactores indiferenciados a unos “satisface” y a otros, casi a todos, los desgracia [como] creadora de la eterna insatisfacción” (p.18).

2 METODOLOGÍA

La estrategia metodológica aplicada fue de tipo documental, análisis de contenido (Nevendorf, 2002) y trabajo de campo aplicando la técnica de observación (Sierra, 1994) no participante. El avance en las tres vertientes fue combinándose y resuelta en diferentes momentos. Los períodos de recopilación de información, sistematización y análisis se desarrollaron en tres fases dentro de los años 2015, 2019 y 2021. Se atendió la recopilación de literatura y el estudio sobre la industria del casino en el mundo, México, Baja California y Mexicali; el contenido en la Ley Federal de Juegos y Sorteos de la Secretaría de Gobernación y la de índole de contenido teórico sobre los significados de la promoción y publicidad desde una postura crítica (Márquez y Bernal, 1997; Yáñez, 2003; De la Isla, 2005).

El orden de los procedimientos de trabajo implicó en la primera fase (2015) un primer recorrido en físico para registrar la ubicación y fisonomía del casino con el llenando de una ficha técnica con datos de cada uno de los 15 establecimientos instalados y operando en la ciudad de Mexicali; por otra parte, se realizó una búsqueda de las páginas web de los casinos para captar el tipo y forma de promoción y publicidad manejada a través del *internet*. Se realizó un segundo recorrido “*in situ*” al interior del total de establecimientos para llenar una guía de observación por cada uno y tener la experiencia a la manera que lo asume Sierra (1994).

En la segunda fase (2019) de investigación se realizó un recorrido más de observación “*in situ*” a una tercera parte de los casinos, ello para constatar la existencia o

no a su interior, de mensajes dirigidos a los usuarios clientes sobre la advertencia de los riesgos para la salud por prácticas de juegos de azar. En la tercera fase (2021) se llevó a cabo una búsqueda a través de *internet* de lo incorporado en la publicidad de los casinos en el contexto del COVID 19 y pandemia mundial.

Los materiales generales sobre promoción y publicidad de los casinos fueron captados en los anuncios en medios físico y digitales dentro de los propios establecimientos, tanto en su exterior como interior y en páginas web.

Se realizó el análisis de contenido de 10 anuncios, la recopilación de las promociones de todos los casinos y un recorrido a lo largo del año para dar cuenta de la publicidad que en 12 meses los casinos llevan a cabo, asociando ésta a las distintas festividades registradas en este lapso. El contenido del material producido en publicidad y promoción, difundido por el casino, fue observado y reflexionado a la luz del marco vigente normativo en México y teoría crítica en la materia.

3 CAMPOS Y CONTENIDOS DE LA PROMOCIÓN Y PUBLICIDAD DESDE LA TEORÍA

La promoción y publicidad⁷ constituyen recursos del mercado, ambos refieren a campos comunicativos dirigidos a una audiencia. La promoción en particular:

... representa el cuarto elemento del marketing. El elemento promocional consta de herramientas de comunicación, entre ellas, la publicidad, las ventas personales, la promoción de ventas, las relaciones públicas y el marketing directo. La combinación de una o más de *éstas* herramientas de comunicación recibe el nombre de mezcla promocional (Kerin, Hartley y Rudelius, 2013, p.318).

La promoción se despliega en una diversidad de incentivos con el propósito de mantener y ampliar cantidades de consumidores. Su contenido se maneja en establecimientos, prensa, correo electrónico y demás plataformas digitales. Las promociones pueden consistir en vales, puntos, cupones, descuentos, concursos, juegos, sorteos, exhibiciones y loterías, entre otras acciones posibles. La publicidad en tanto es el conjunto de anuncios transmitido en una diversidad de medios, desde impresos, televisión, radio e internet, en todas sus formas de redes digitales. Los anuncios en grandes escaparates como espectaculares y megas espectaculares en puntos estratégicos, son propios de determinados establecimientos orientados a los servicios. El material audiovisual con símbolos y logotipos, son material incorporado en la producción de la publicidad. En relación a la publicidad Yáñez (2003) señala que los expertos han coincidido en adjudicarle dos atributos fundamentales, por un lado, el hecho de que es

⁷ “La publicidad se ha ganado un espacio en la sociedad. Tanto para la opinión pública como en las empresas es necesaria. Esta validación social ha ido de la mano con la profesionalización de la actividad publicitaria” (Yáñez, 2003, p.7).

un medio o instrumento eficaz para difundir mensajes comerciales y, en segundo lugar, que su objetivo es dar a conocer la existencia de bien o servicio ante el público para su consumo o contratación.

El cliente por su parte se conduce en general de acuerdo al modelo AIDA, es decir, incorporando la Atención, Interés, Deseo y Acción (Espinosa, 2017). Así para lograr la venta se dirige al cliente por esas etapas para finalmente lograr la compra (Gutiérrez, 2005) o bien, para el caso que nos ocupa, el consumo de un servicio.

Cabe decir que, para Márquez y Bernal (1997) la palabra deseo es la que posiblemente más se ha explotado en el proceso, concibiéndola como:

... motor poderoso que empuja a la publicidad y de que la publicidad se sirve para empujar a los demás. Es una palabra clave en los pueblos con imaginación, donde el deseo simula una especie de estela luminosa que lo precede a todo; que va siempre adelante. En la medida en que entra en lo humano aspira a algo que no se tiene o qué tienen los demás, el deseo es la gran palanca que gira sobre el mundo de los apetitos, movilizandando la voluntad, halagando o embelleciendo las cosas y su imagen (p.153).

La actividad publicitaria lleva inherente la función de informar y, en segundo plano, la de persuadir desde el plano instrumental y económico, da a conocer el producto y a la vez incide en el consumidor para que éste lo adquiera. Además de informar y persuadir, la publicidad incorpora un matiz de entretenimiento, cada vez más valorado por el conjunto de individuos (Yáñez, 2003). Otra función agregada sería la de manipular (De la Isla, 2005).

Desde una visión amplia, la publicidad en teoría, tiene un deber ser, pero, asimismo, existen reflexiones objetivas y críticas de lo que, en los hechos, realmente ha sido. Desde el deber ser se ha argumentado que dado que el consumo es una de las actividades humanas y el destinatario (de la publicidad) es una persona, entonces:

... es un requisito imperativo que se le respete (al ser humano) en su derecho-deber a hacer una elección responsable, es decir, que no se manipule su libertad interior. De allí que la persuasión debe apuntar a la inteligencia, que es lo que distingue al hombre y permite verlo como persona y no como mero consumidor. Sin embargo, no siempre ocurre así. Una empresa que encarga una determinada campaña publicitaria tiene interés en obtener nuevos clientes o mantener los que tiene, nada más. En otras palabras, busca que su producto se venda (Yáñez, 2003, p.9).

Independiente de lo que finalmente dentro de una campaña publicitaria va a estar predominando desde la lógica del empresario, cuyos fines son la ganancia, queda suficientemente claro que la responsabilidad desde el lado de la ética publicitaria es dar los elementos integrales de información sobre un bien o servicio, ello a fin de que el consumidor tenga los elementos básicos, cuando menos, para hacer elecciones lo más racionales posibles. Cuando la publicidad apela a la razón e influye en la decisión del

consumidor, se puede decir que se está en la esfera de lo lógico, normal y permisible, no obstante, cuando se traspasa estas fronteras y más que a la razón, se apela o persuade, se cae en un espacio falto de ética y estética. En esta línea, Yáñez (2003) señala que “...cuando el mensaje apela a los instintos, se corre el peligro de manipular al receptor, coartando su libertad, es decir, reduciendo su voluntad” (p.9).

Se puede deducir que la situación anterior plantea un dilema porque no hay una diferencia contundente entre dirigirse a la voluntad del receptor, o bien, a sus instintos; se encuentran más bien matices, o bien, lentes distintos para observar algo que parece igual, pero que, desde ciertos enfoques, no lo es. Parte de la literatura crítica sobre la publicidad sostiene que ésta tiene poderes persuasivos y que se utiliza para “jugar” con la gente⁸. Al respecto existe un concepto de Márquez y Bernal (1997) que refiere a algo que él *denomina lavado de cerebro con persuasión oculta*, proceso que involucra mensajes enviados y recibidos por debajo de nuestro “umbral” de conciencia para “afectarnos” inconscientemente. Realmente la mayoría de los anuncios se elaboran con el objetivo de persuadir al público para vender. Así, la publicidad persuasiva es utilizada como propaganda, misma que condiciona, o al menos encamina, a que la gente obre de X o Y manera.

Para Yáñez (2003) la publicidad debe ser verdadera porque el hombre necesita información para tomar decisiones que afectarán a su bolsillo y a su vida⁹. La implicación de una falsa información es atentar contra la verdad y con la justicia, asimismo origina daño económico y psicológico.

Otro recurso del que echa mano la publicidad o gran parte de ella es la manipulación a partir de sentimientos como la frustración para orientar y vender un producto.

El publicista sabe (apoyado por una serie de estudios psicológicos, sociológicos, *focus group*, etc.) que todos o casi todos queremos ser algo que no somos, o que estamos descontentos con lo que tenemos (...) La frustración, en cuanto a vivencia del fracaso, por no conseguir lo que se esperaba, produce una insatisfacción en el sujeto debido a la ausencia de un estímulo agradable (...). Muchas veces lo que se nos vende, más que un producto, es una idea o una promesa de acceder a un mundo soñado o, encontrar el éxito y la fama si consumimos ese producto [bien o servicio] (Yáñez, 2003, p.12).

Un concepto más referido por Yáñez (2003) y clave para la comprensión de la publicidad del giro estudiado es, publicidad engañosa, que refiere:

⁸ Desde el lado de la psicología estudios elaborados sostienen que determinada publicidad crea ansiedad e inseguridad y asimismo conducen al ser humano a comprar cosas que no necesita (Baudrillard, 2009).

⁹ “Cuando se da a conocer un producto, es importante entregar antecedentes de este en forma completa y veraz, como, por ejemplo, dar a conocer a) su origen o procedencia; b) su naturaleza y composición; c) las condiciones de disponibilidad; d) la fecha de elaboración y de vencimiento, si corresponde; e) posibles riesgos o efectos colaterales del producto; f) el precio real” (Yáñez, 2003, p.14). En consideración el autor si se respetan estos aspectos, se estará realizando una publicidad de alcances positivos.

Aquella que, de cualquier manera, incluida su presentación, o en razón de la inexactitud de los datos sustanciales contenidos en ella, o por su ambigüedad, omisión u otras circunstancias, induce o puede inducir a error a sus destinatarios” Esta es, sin duda, una de las faltas a la ética publicitaria más frecuente y se presenta de múltiples formas. Entre las más típicas encontramos las siguientes: a) atribuir propiedades o características que no corresponden al bien o servicio ofertado. Es natural que la Publicidad exagere las cualidades de un producto, pero el problema se presenta cuando esta exageración es imperceptible o difícilmente identificable por el receptor, lo que induce a engaño o error; b) prometer cosas irreales; c) utilizar un lenguaje pseudocientífico (...) d) no entregar la información completa (...); e) hacer promociones o concursos poco transparentes en que no se entregan todas las reglas, por ejemplo, no se conocen los plazos, no se aclara que son promociones limitadas o se trata de información que corresponde a ‘la letra chica’ (pp.23-24).

De la Isla (2005) señala que, si bien hay publicidad honesta, esta es escasa, pues la dominante es aquella que va contra la ética y la dignidad humana, y señala que, para combatir el dominio de la publicidad, la herramienta última es fortalecer “la actitud crítica (...) se trata de defender con energía el derecho a ser persona, a ser tratado como persona y no como instrumento de ganancia en el sistema mercantil que aprecia más el dinero que a las personas” (De la Isla, 2005, p.19).

El objetivo que persigue el *marketing* de la industria de juegos de azar requiere que antes de preparar un plan de mercado se conozca al público con el que se va a tratar. El conocimiento previo que se tiene al respecto en cuanto a públicos para los casinos difundido por la Revista *Casino*¹⁰, maneja que se atrae a una mayor proporción de mujeres entre 35 y 55 años y a hombres de entre 25 y 65. Pero los mayores de 65 también conforman un público importante que hay que atender en términos publicitarios, siempre y cuando se detecte que en la zona de instauración del casino exista de manera importante este grupo de edad. Por otro lado, no resulta un atractivo que el casino se instaure dentro de un área donde predominen los jóvenes porque se sabe, supuestamente, que ellos juegan menos y tienen menos poder adquisitivo, además este grupo persiguen lugares de mayor interacción como discotecas o bares. Y así, una vez conocido el perfil de la población a quien se necesita dirigir, se tiene que pensar en el *producto, precio, plaza y promoción*.

Asimismo, es muy importante se analice en qué tipo de zona se encuentra el negocio en razón del poder adquisitivo y se observe si los mayores movimientos de consumo se registran de día o de noche. Se debe de cuidar la distribución de los ambientes y la distribución de las máquinas. Considerando que todos los casinos tienen acceso básicamente a las mismas máquinas y mesas, la diferencia entre una sala y otra está sobre todo en la decoración y el servicio, por lo tanto, éstas son dimensiones a atender muy especialmente.

¹⁰ Revista cuyo contenido se refiere al acontecer del mercado de juegos de azar a nivel mundial. Disponible en: <https://www.revistacasinoperu.com/>

En cuanto a la variable *Precio* la recomendación es que los mismos se mantengan constantes y de que sea precio por servicio, es decir, precio por tiempo jugado. Lo cual resulta complejo aplicar en un giro como el de apuestas y juegos de azar (Tomas, 2011).

Lo cierto es que hoy en día a los medios de comunicación masiva se ha venido a sumar un medio de promoción directa que utilizan los establecimientos de casinos mediante el *internet* y dentro de él, las redes sociales. Esta promoción se ha estado realizando de manera prácticamente personalizada, que va directamente del casino al cliente. En esta misma línea y a través del desarrollo de la tecnología en medios existen ahora más herramientas para que la información del casino llegue al celular, *iPad* o la computadora personal del cliente. Estas formas de publicidad que han proliferado en volumen aseguran mínimos importantes de cobertura y bajísimos costos hasta el momento.

4 RESULTADOS¹¹

En la promoción y publicidad de los casinos establecidos en Mexicali, se ha constatado una intensa y densa forma de contenidos e imágenes alusivos a las distintas celebraciones tradicionales, ello utilizando imágenes, símbolos y aplicando la psicología del color. Para el 1ro y 6 de enero la mayoría de los anuncios publicitarios que se utilizan para el festejo de año nuevo y reyes magos contienen una paleta de colores la cual incluye rojos, dorados, plateados, azules. Generalmente la utilización de imágenes e íconos se asocian con copas de vino como símbolo de elegancia.

Para el 14 de febrero, día del amor y la amistad, se utiliza la publicidad para evocar situaciones románticas dada la naturaleza de la festividad, en general se usan figuras de corazones adornando la publicidad para llamar la atención del usuario mediante el ofrecimiento también de las promociones que retoman la idea romántica de los juegos en pareja y cenas, entre otras imágenes. En marzo, como mes de la primavera, la utilidad de esta temporada se explota de manera en la que se propone un florecimiento del juego o de los premios a entregar. De igual forma cabe recalcar la utilización de símbolos como mariposas, flores, chupa rosas; las cuales se entrelazan de alguna manera con símbolos típicos de un casino, como son fichas de juego, dados, billetes, etc. Se usan colores cálidos que evocan dicha festividad.

En el mes de abril, celebración de la pascua, se utilizan colores pastel y los símbolos característicos como los huevos de pascua, convergen con símbolos del casino; fichas de juego, cartas de baraja, etc. Esta festividad se utiliza como una celebración en la que se pueden ganar premios especiales, tal como sería para los niños, haciendo una

¹¹ Por cuestiones de espacio solo se incorpora una parte del material de publicidad seleccionado y analizado en la investigación.

analogía con las actividades que se celebran de esconder un huevo y al momento de encontrarlo obtener un premio, de la misma manera se utiliza esta mecánica dentro del casino, solo que, aplicada para adultos, con máquinas, y otras formas de juego.

El emblemático 10 de mayo, día las madres, es una festividad muy importante en México explotada también por los casinos, la cual expresa leyendas donde se establece que se premia a las madres por ser “incansables” o “magníficas” así mismo, generando un sentimiento de consentimiento a éstas y explotando las promociones hacia las mujeres madres, que van desde premios sorpresa, rifas, y cenas, en donde la simbología publicitaria presenta imágenes de mujeres sonrientes y con un fondo de colores cálidos.

En junio se tiene la celebración del día del padre, en el lapso de observación realizada no se encontró publicidad alusiva. En el mes de julio la publicidad alude a las vacaciones de verano utilizando una paleta de colores vibrantes como amarillos y azules donde se presentan diseños como de playa, agua, sol, sin olvidar la inclusión de fichas, dados, entre otros símbolos que hacen alusión al juego.

Del 28 de agosto, día de los abuelos, se encuentra poca publicidad, no obstante, se dirige a un público específico de mayor edad y de igual forma alude a llevar a usuarios con ciertas características, pero en sí, esta festividad no es muy explotada por la mayoría de los casinos. Sobre el 16 de septiembre, día de la independencia, los casinos se presentan con el espíritu patriota haciendo alusión a la independencia, explotando personajes como Miguel Hidalgo y símbolos y colores patrios, presentando publicidad principalmente con frases como; ¡“Viva México!” y objetos que aluden a lo mexicano, donde cabe mencionar el uso de imágenes de la botella de tequila y fuegos artificiales.

El 31 de octubre, día de *halloween*, aparece tal vez como la festividad más explotada por los casinos, donde generalmente se celebra con una fiesta de disfraces y diversas promociones que aluden a la celebración importada del exterior, utilizando colores oscuros, haciendo referencia a lo terrorífico. De igual forma resulta de suma importancia mencionar que en esta fiesta se genera más publicidad y promociones que una fecha cercana importante en México, que es, el día 2 de noviembre, día de los muertos, festividad tradicional en donde se rinde una especie de tributo a un familiar o una figura pública fallecida. Los casinos no la explotan de la forma como lo hacen con otro tipo de festividades, sin embargo, dentro de algunos establecimientos se observan altares en dichas fechas dedicados a personajes famosos del cine mexicano (Cantinflas, María Félix, Pedro Infante). El último jueves del mes de noviembre es otra festividad de tradición estadounidense, “acción de gracias”, conocida como el día del pavo, la cual los casinos la utilizan para promocionar el buffet o generar mas afluencia hacia los servicios de alimentos que estos ofrecen.

Del 24 y 25 de diciembre, celebración de la noche buena y navidad, la publicidad navideña comienza desde mediados de noviembre y se utilizan colores alusivos a dicha festividad, como el verde, el dorado y rojo. Utilizan símbolos como árboles de navidad, copos de nieve, esferas, piñatas y el personaje de *Santa Claus*, invitando a los usuarios a celebrar dicha festividad al máximo. Para el 31 de diciembre en celebración de fin de año, abunda la promoción de cenas de fin de año y celebración con algún espectáculo en vivo, imágenes de luces y festividad asegurada.

4.1 CASINO WINPOT

La imagen expuesta en *internet* hace referencia a una promoción del establecimiento. El anuncio resalta regalar 1,000 (puntos) tres días de la semana en un lapso de tres horas, de 8 a 11:00 AM. En esta imagen se aprecia la proporción del tamaño de las letras en las frases para hacer llegar el mensaje. Dentro del diseño del anuncio resalta en rojo la palabra “ganando”, al centro “te regalamos” y la cantidad a regalar de 1,000 en color plata. Esta cantidad está acompañada de unas letras pequeñas (CND) con una llamada de nota con letras aún más pequeñas, en donde se aclara que son créditos no redimibles y el valor de estos. Este diseño y conjunto de forma y contenido en el anuncio resalta que de entrada ya se está ganando porque se regala dinero solo por asistir en el horario que marca esta gráfica.

La frase “arranca la mañana” invita a la asistencia de las salas de juego desde muy temprano, la especificación del horario de esta promoción que es de las 8:00 a las 13:00 HRS. va dirigida en principio a todo público, pero en especial a un público específico, en este caso a las *amas de casa*, ya que la entrada de las escuelas de los niños es a las 8:00 AM y la salida a las 12:00 del mediodía, así tienen la oportunidad de dejar a los niños en el centro educativo y recogerlos. Práctica por cierto anulada desde marzo del 2020 por razones de pandemia mundial. Las letras más pequeñas, advierten que la promoción puede sufrir cambios sin previo aviso y que la publicidad va dirigida a mayores de edad, invitando también a jugar responsablemente, ya que esta es una opción de entretenimiento, diversión y esparcimiento, pero este mensaje es apenas notado en la imagen ya que el tamaño es muy diminuto en comparación a la proporción del texto central. Observando con esmero y detalle se aprecia que en el contenido del anuncio la vigencia de la promoción es dentro del lapso de un mes, del 1ro de marzo al 30 de abril, y la misma consiste en que sobre la recarga de \$300.00 en la tarjeta personalizada como cliente del casino, se le recargarán de regalo 1000 créditos no redimibles, cada uno con valor de 10 centavos y, además, que esto, es sólo a las primeras 100 personas.

4.2 CLUB CASINO

Una de las constantes en la publicidad de casinos que se ha podido observar es que las promociones están dirigidas a un público específico; la imagen es un ejemplo claro de esto que resalta el papel tan importante que la mujer tiene en este negocio, así que la necesidad de identificar al género femenino con la mujer ganadora es de gran relevancia en sus anuncios.

La imagen a describir que se observa muestra en el texto de mayor proporción la palabra “Mujeres”, con colores fuertes, y en una de las letras una joya tipo diamante que hace alusión al estereotipo de la relación estrecha de la mujer y su deseo de obtener diamantes. La figura femenina que aparece en el anuncio dirige la mirada hacia la joya del letrero, este personaje sonríe, expresando lo que para ella significa el diamante de proporción grande. Las imágenes en accesorios y ropa del recuadro de la dama son brillantes y plateados, lo que relaciona el premio con su apariencia. El anuncio además muestra algunas de las ofertas de juego del casino, ya que se observa unos dados y una máquina *slot*, como los medios para obtener la recompensa que se muestra en la imagen, ya que junto a la máquina aparece una bolsa llena de billetes, *cash*, que se desborda por la gran cantidad de dinero que contiene.

Como es de observarse, la promoción indica que es un día de la semana determinado para la oportunidad de obtener la promoción, consistiendo ésta en que se duplicará la recarga a todas las mujeres que asistan, pero la forma de duplicación es en CNR, es decir, en créditos no redimibles, lo cual no especifica en ninguna parte del anuncio lo que significan estas siglas. El horario es extendido desde la 10:00 AM hasta las 00:00 HRS.

4.3 CALIENTE CASINO

En uno de los establecimientos de esta empresa se observó una lona instalada sobre uno de los muros del edificio, asimismo, la imagen del anuncio también era difundida en página oficial de *Facebook* del casino como portada principal de esta red. La imagen sugiere que el servicio ofrecido en el establecimiento traerá tanta diversión como unas vacaciones en la playa, haciendo aquí la retórica de la sala de juegos de azar sustituyéndola por un lugar acuático bajo el sol, resaltando las palabras “Diversión y Verano”, y solo haciendo alusión a los juegos con alguna ficha y dado dentro del agua.

La frase utilizada “Sumérgete en la Diversión del Verano”, tiene la misma función que la gráfica, pues aquí el texto responde a la necesidad de recreación en las vacaciones de verano y brinda como una opción divertida el casino.

4.4 CASINO PRESTIGE

La imagen publicitada en su momento alude a las fiestas patrias, es característico el uso de colores fuertes y llamativos para lograr la atención. En este caso específico y temático se utilizaron los colores verde, blanco y rojo, aprovechando la identificación cultural del cliente; se incluye las imágenes de un sombrero, una botella de tequilla y un limón, además de la frase ¡“Viva México!” reforzando el sentido de festejo. Repitiendo de diferentes maneras la fiesta en texto e imagen, aludiendo a la diversión.

En un análisis de la tipografía resalta en color rojo la cantidad de 4,000,000 y sobre esta una garantía que asegura serán entregados, con una proporción mucho menor especifican que se está haciendo referencia a créditos redimibles. De igual forma, un aspecto a considerar es la frase que aparece en la parte inferior del anuncio, misma que se encuentra en letras mayúsculas, en donde se invita a la “fiesta” no solo un día, sino todos los días, donde de igual manera, no se especifica si es de la semana o del mes patrio.

En el recorrido comprendido en la segunda fase de trabajo de campo para la tercera parte de los casinos (noviembre de 2019) sólo en un casino fue constatada la disponibilidad sobre un mostrador de *flayers* con contenido breve sobre el problema de salud por ludopatía. En otro establecimiento que cuatro años atrás contaba con un cartel en físico en un escaparate de 1.5 por .5 metros con mensaje de alerta sobre los riesgos a la exposición de los juegos de azar, había cambiado su mensaje a una cintilla en una mediana pantalla electrónica, que se transmitía junto con una serie más de anuncios, por lo que apreciarlo por el cliente, se volvía casi imposible. Asimismo, se constató mínimas leyendas sobre avisos al cliente sobre el “Juego Responsable”.

4.5 CASINOS EN CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Debido a la pandemia por SARS-COV-2 (COVID 19) los establecimientos de casinos de Mexicali y en general en Baja California, cerraron a fines de marzo del 2020 al no prestar servicios esenciales. Posteriormente, con el objetivo de iniciar la reactivación económica en la localidad, a partir del 24 de julio de 2020 reabrieron 12 casinos apegados a los lineamientos y protocolos obligatorios que establecieron las autoridades de salud (Díaz, 2020). Con esta reapertura, se realizó una búsqueda de publicidad en las redes sociales de los casinos, donde se resalta que las imágenes con la publicidad convencional fueron sustituidas por imágenes alusivas a las medidas de seguridad que se toman en la contingencia. Dicha publicidad fue encaminada a dar significados a los usuarios sobre seguridad y “diversión segura”, al contar con estándares altos de limpieza, se presenta uno de varios casos.

La publicidad se presenta tanto en las redes sociales como en un mega espectacular a un lado del casino, ubicado por una de las vialidades más importantes de la ciudad. El contenido presenta a una mujer totalmente cubierta (traje blanco, guantes, cubrebocas y lentes de protección) limpiando una mesa de juegos, y a su espalda se observan las máquinas del casino. Las imágenes de personas con cubrebocas, gel antibacterial y frases “juega seguro, seguro ganas” y más seguro, más entretenido”.

El 22 de diciembre de 2020, los casinos, y otros establecimientos no esenciales dejaron de operar nuevamente, ya que el semáforo de riesgo epidemiológico de Baja California retornó del color naranja al color rojo, el cual señaló permiso de apertura únicamente a las actividades económicas esenciales. No obstante, a pesar de que el semáforo continuaba en color rojo iniciando el año 2021, el Gobierno del Estado a cargo de Jaime Bonilla Valdez, autorizó la reactivación de casinos, (con cuotas de afluencia limitada) entre otros establecimientos, ello en medio de una gran polémica ciudadana manifestada en contra de la reapertura (Gallego, 2021).

5 CONSIDERACIONES FINALES

La promoción/publicidad que realizan los casinos de Mexicali, Baja California, México, se ajusta a la esencia del *marketing* tal como lo establecen Kerin, Hartley y Rudelius, (2013). Esta publicidad presenta los dos atributos a los que alude Yáñez (2003) en relación a constituir un instrumento eficaz para difundir mensajes comerciales y, dar a conocer la existencia de un bien o servicio y consecuentemente lograr la notoriedad de la empresa. Esto último se cumple en la publicidad analizada, a través de preponderar los premios, mismos que generalmente se otorgan mediante créditos redimibles y no. El modo de priorizar los premios en la promoción/publicidad, explota uno de los recursos de la teoría de la publicidad que consiste en despertar el deseo del cliente potencial, dimensión interpretada por Márquez y Bernal (1997), como: “(...) la gran palanca que gira sobre el mundo de los apetitos, movilizandando la voluntad, halagando o embelleciendo las cosas y su imagen” (p.153).

De manera general la publicidad de los establecimientos en los casinos atiende algunos requisitos que la normatividad indica y respecto a otros, deja que desear. Lo que hasta cierto nivel se cumple, es el permiso de Gobernación; sobre todo, esto es más notorio en espectaculares fijos, no así en el contenido de los mensajes digitales y electrónicos en mega espectaculares. En el caso donde si se atiende, ello se hace ocupando espacios minúsculos, se deriva que ello no obstaculiza los fines de diseño del contenido del mensaje que se ha pretendido enviar al público y que, además, no existe al respecto en la regulación

federal la exigencia puntual de determinada tipografía ni el medio para su difusión, por tanto, la leyenda puede ser minúscula sin realmente lograr su función.

Uno de los aspectos más delicados que en general no se está cumpliendo dentro de la normatividad en la publicidad, es lo estipulado en la fracción II del artículo 9 del Reglamento de la Ley Federal de Juegos y Sorteos, bajo el cual se regula la publicidad de los casinos¹². La fracción referida señala que la propaganda y publicidad deberá expresarse en forma clara y precisa a efecto de que no induzca al público a error, engaño o confusión de los servicios ofrecidos. La evaluación que se ha podido hacer sobre el particular es que la mayoría de los contenidos observados en los anuncios, precisamente los mensajes, no son claros y, por tanto, para una determinada parte de sus consumidores, induce a engaño y confusión de los servicios ofrecidos. Esta normatividad es de sumo fundamental y de antemano, no exclusiva para los casinos, ya que también el artículo 32 de la Ley Federal de Protección al Consumidor estipula como ilícita la publicidad que pueda inducir a error o confusión, por su inexactitud. Independientemente del calificativo de ilícita o no, el contenido de los mensajes de diversos anuncios en los casinos de la localidad estudiada, contienen elementos para inducir a error, cuando menos de interpretación.

Un elemento que utiliza la publicidad en sus diseños es el marco cultura y natural de las personas y los espacios, donde se incluyen, entre otros elementos, personajes famosos, héroes reales o míticos y paisajes naturales (Añaños et al., 2008). Esta dimensión fue observada en dos anuncios: uno donde aparece la figura de Don Miguel Hidalgo y Costilla, héroe de la independencia de México y, otro, relativo al paisaje de mar y playa.

En lo que respecta a publicidad vertida a través de medios electrónicos en *internet*, los establecimientos mantienen una intensa proliferación de mensajes, invitaciones y promociones, entre otros. En dichos mensajes no se aprecia la incorporación de requisitos que la normatividad tiene estipulada, que puede ser consecuencia de omisiones en materia de regulación publicitaria, todavía existentes en el renglón de difusión digital en medios electrónicos.

Para la misma dimensión del deseo, De la Isla (2005) ha indicado que “...con plena intención los mercaderes penetran el apetito y la voluntad e imponen los deseos y la necesidad del objeto, introducido imperceptiblemente... manteniéndose hasta el infinito en una sociedad de mercado” (pp. 9-11), para ejemplificar, se tuvo un caso publicitando la entrega de cuatro millones en créditos redimibles, esto puede ser equiparable a la interpretación de que en el casino se “regala dinero”, por lo tanto el mensaje despierta el deseo de aspirar a algo que no se tiene (Márquez y Bernal, 1997), desde luego que

¹² Reglamento de la Ley Federal de Juegos y Sorteos, texto vigente a partir de la última reforma publicada en el DOF el 23 de octubre de 2013.

en el anuncio no fue destacado el conjunto de restricciones que en definitiva aplican en los hechos.

El énfasis y característica principal de la publicidad de los casinos, una vez de su reapertura en julio del 2020, mostró a través de la imagen, una aparente seguridad para sus clientes consumidores debido al manifestado apego total a los protocolos y lineamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Secretaría de Salud del estado mexicano. El hecho se comprende considerando que la reapertura se da en un contexto de alta polémica social por dos vertientes principales: El casino no representa un giro económico de actividades esenciales y, además, es un centro de posible contagio en el contexto de la pandemia mundial y nacional por COVID 19, sobre todo para las personas de la tercera edad que acuden a estos establecimientos. Las condiciones extremas de alto contagio en Baja California y regreso a “semáforo rojo” hacia la cuarta semana de diciembre del año de la pandemia mundial, siguió replegando al giro en esta tesitura.

La actividad del giro casino es dinámica, permanente y depende preponderantemente del cliente consumidor, mismo que por el hecho de serlo, tiene derecho a ser amplia y adecuadamente informado; al respecto y por lo que en este documento se ha podido dar cuenta, se tiene una relación compleja y delicada entre oferente y cliente, ello cuando menos porque roza con un espectro de salud individual, familiar y social, que desde la lógica capitalista y de la ganancia empresarial, es menos nítida y más bien opaca en una lógica del sentido del *Marketing*.

Considerando que la actividad de los juegos de azar ha tenido un gran impulso a nivel nacional y en diversas ciudades de México, el caso abordado ahora en una ciudad fronteriza con el sur de Estados Unidos, como Mexicali, es solo una muestra de los necesarios estudios que en esta dimensión se pueden seguir abordando para profundizar desde la mirada trans e interdisciplinaria de la comunicación, el derecho, la sociología y psicología; además de la economía, porque en ella, se sustenta.

REFERENCIAS

Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo*. Siglo XXI de España editores.

Camacho, Z. (2005). El Juego, en blanco y negro. *Fortuna Negocios y Finanzas*, II (32). <http://revistafortuna.com.mx/opciones/archivo/2005/septiembre/htm/juego+blanco+negro.htm>

Castro, R. (2013). 100 años de casinos en Mexicali: 1903-2013. El Río. *Revista de Historia Regional de Mexicali y su Valle*. Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) – Universidad Autónoma de Baja California.

De la Isla, C. (2005). Publicidad y Ética. *Revista Estudios Filosofía- Historia- Letras*, III (74), pp.7-19.

- Díaz, D. M. (23 de julio de 2020). Casinos abren mañana. *La Voz de la Frontera*. <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/casinos-abren-manana-5532302.html>
- Espinosa, R. (11 de abril de 2017). ¿Qué es el modelo AIDA en Marketing? *Roberto Espinosa*. <https://robertoespinosa.es/2017/04/11/modelo-aida-marketing-metodo>
- Gallego, É. (23 de enero de 2021). “Luz verde” para reabrir casinos en Mexicali. *La Voz de la Frontera*. <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/luz-verde-para-reabrir-casinos-en-mexicali-6277518.html>
- Gutiérrez, P. (2005). *Diccionario de la Publicidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Kerin, R., Hartley, S., y Rudelius, W. (2013). *Marketing: The Core*. McGraw-Hill/ Irwin.
- Márquez, A., y Bernal, R. (1997). *Psicología de la publicidad*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Martínez, F (15 de septiembre de 2014). Operan en México más casinos que universidades. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2014/09/15/politica/013n1pol>
- Mora, C. J. (coord.) (2010). *Juegos de azar. Una visión multidisciplinaria*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas; Universidad Carlos III de Madrid, Instituto “Fermín Caballero” de Política y Gobernanza.
- Navarro, A. (10 de enero de 2020). Con casinos, Bonilla beneficia a Hank; González emitirá moratoria. *Seminario Zeta de Baja California*.
- Nevendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.
- Reglamento de la Ley Federal de Juegos y Sorteos. (13 de octubre de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5319223&fecha=23/10/2013
- Revista Casino. (s.f.). <https://www.revistacasinoperu.com/>
- Sandoval, J.M. (2004). *Los casinos en México y sus principales efectos: Un análisis de opinión pública al 2004*. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, Dirección General de Bibliotecas, Sistema Integral de Información y Documentación.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social*. Editorial Paraninfo.
- Tomas, R. (2011). <http://www.yogonet.com/latinoamerica/node/30150>.
- Yáñez, E. (2003). *Manual de Ética de la publicidad*. DuoucUC Vicerrectoría Académica. <https://docplayer.es/797674-Manual-de-etica-de-la-publicidad.html>

CAPÍTULO 26

SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS ÉTICAS ACERCA DA JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Data de submissão: 10/11/2022

Data de aceite: 25/11/2022

Rachel Souza Martins

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/6040159470731669>

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir brevemente a superação do atual discurso ambientalista como discurso centrado nos princípios do desenvolvimento socioeconômico global, tomando por base a ausência de preocupação moral com os seres não humanos e com o meio ambiente. Para tanto, é necessário abordar a questão do valor atribuído ao meio ambiente e sua frequente instrumentalização para os interesses do mercado. A partir da perspectiva do valor da 'natureza' e sua conotação como 'fonte de recursos', é possível indagar se há algo capaz de justificar nossas intuições morais de que a natureza pode ser tomada por algo valioso em si mesmo. Com base nas noções de 'capital natural crítico' e de 'irreversibilidade' dos processos que alteram os ecossistemas e afetam as populações, propõe-se a noção de justiça social e ambiental aliada a deveres morais para com entidades que tradicionalmente foram legadas a um plano

secundário. O objetivo deste trabalho é fomentar a construção de uma visão ética que permeie as resoluções socioambientais de forma a inserir a 'natureza' no cerne das questões morais da humanidade, juntamente com as questões sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ética ambiental. Sustentabilidade. Justiça ambiental.

**SOCIETY AND ENVIRONMENT:
ETHICAL PERSPECTIVES ON SOCIO-
ENVIRONMENTAL JUSTICE**

ABSTRACT: The purpose of this study is to show briefly the overcoming of the current environmental discourse, that is, the discourse focused on the principles of global socioeconomic development, considering the lack of moral concern for nonhuman beings and for the environment. For this purpose, it is necessary to address the question of the value attributed to the environment and its frequent instrumentalization for the interests of the market. From the perspective of the value of 'nature' and its connotation as a 'source of resources', it is possible to inquire whether there is anything capable of justifying our moral intuitions that nature can be taken for something valuable in itself. Based on the notions of 'critical natural capital' and the 'irreversibility' of processes that alter ecosystems and affect populations, it is proposed the notion of social and environmental justice coupled with moral duties towards entities that have traditionally

been bequeathed to a secondary plan. The aim of this work is to foster the construction of an ethical view that permeates socio-environmental resolutions in order to insert 'nature' at the heart of humanity's moral issues, along with social issues.

KEYWORDS: Environmental ethics. Sustainability. Environmental justice.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar questões socioambientais a partir de um viés ético, contribuindo para a construção de uma perspectiva de justiça que seja capaz de abarcar a sociedade e a natureza em sua diversidade de elementos como campo para o qual são dirigidas ações morais. Tendo em vista o panorama atual que indica uma crise ambiental questiona-se de que ordem é esta crise, assim como suas bases e suas consequências para a sociedade.

Para abordar a questão da crise ambiental instituída lançarei mão de informações documentadas pela UNEP (*United Nations for the Environmental Protection*), bem como reportadas em estudos de filósofos e ativistas ambientais. A proposta central, contudo, não pretende estabelecer-se apenas como um olhar sobre os problemas ambientais, mas como uma análise dos dispositivos éticos e políticos que permeiam os discursos do ambientalismo. É importante ressaltar a relevância de uma consciência ambiental que emerge a partir dos movimentos ambientalistas ao redor do mundo nas últimas décadas assumindo, porém, cautela no que tange aos seus propósitos e ações.

O movimento ambientalista atual, apesar de apresentar-se como agente potencializador dos debates e propostas relevantes para o meio ambiente, está ainda centrado nos aspectos instrumentais da perspectiva ambiental, tendo como foco a vida humana e a conservação daquilo que a integra. A preocupação com as futuras gerações é uma questão genuína dos movimentos ambientalistas e que se traduz nas formas legislativas de diversas nações, contudo, propõe-se que os fundamentos morais que delineiam nossos concernimentos não se limitem aos seres humanos e aos meios de vida das novas gerações, mas tomem a natureza como elemento de valor intrínseco.

Pretende-se, assim, estabelecer um discurso moral acerca da natureza que ultrapasse os limites do antropocentrismo 'instrumentalizador'. Embora não se proponha pautar-se no valor ecocêntrico, pretende-se pensar acerca de uma vertente ética que vise a um olhar abrangente de tais questões, incluindo nesta perspectiva a preocupação com as diversas espécies e indivíduos sencientes, bem como com populações humanas vulneráveis e com toda a dinâmica dos ecossistemas ao redor do planeta.

É possível observar na legislação de diversos países atualmente a tentativa de expandir os seus códigos de conduta moral de modo a incluir o meio ambiente, contudo,

são ainda rasas as propostas jurídicas de implementação de deveres morais para com o meio ambiente, resumindo-se à atribuição de deveres do homem para com o bem-estar da própria humanidade. Tratam-se de ações voltadas para a preservação dos recursos para as futuras gerações. Mais uma vez, a questão do valor atribuído à natureza restringe-se aos seres humanos e aos demais seres que lhes são úteis para suas demandas de consumo. As legislações, de modo geral, restringem-se assim ao reconhecimento do valor instrumental da natureza enquanto fonte de recursos para uso humano e não se constitui como uma visão abrangente e inclusiva.

Esta análise pretende, portanto, lançar um olhar crítico sobre a atribuição de valor apenas instrumental à natureza. Para isto, partimos da premissa de que o modelo econômico de consumo e produção vigente na maior parte das nações industrializadas não é um modelo coerente e não promove valores ecológicos ou mesmo valores sociais, faltando-lhe a compreensão ética acerca da equidade socioambiental, de princípios de justiça e de valores ecológicos. Uma pauta pertinente a este estudo será a discussão as medidas internacionais de preservação dos ecossistemas e das demandas de populações vulneráveis.

2 O AMBIENTALISMO HOJE

Os movimentos ambientalistas em todo o globo caracterizam-se por suas bandeiras de ativismo em prol de um meio ambiente saudável e da noção de sustentabilidade ambiental global. Algumas organizações não-governamentais vêm ganhando visibilidade e assumindo posições de destaque nas frentes ecológicas que definem as chamadas 'Políticas Verdes'. É notável que estes movimentos englobem preocupações genuínas a respeito das condições ecológicas globais e que estimulem as instituições e as grandes corporações a adotarem padrões sustentáveis de produção. No campo político-social encontram-se também atuações que visam à educação para a prática ecológica, perpassando o princípio da sustentabilidade, do equilíbrio, da preservação. Destaca-se, ainda neste sentido, a relevância das críticas realizadas por estes movimentos ao modo de produção capitalista e ao consumo desregrado das populações abastadas, levando-nos a uma reflexão constante acerca de nosso próprio *modus vivendis*. Conforme afirma o cientista político Enrique Leff:

O ambientalismo abre portanto um processo de resignificação do mundo atual. Além das deficiências do sistema produtivo para satisfazer as demandas dos consumidores, propõe uma crítica radical das necessidades. A perspectiva ambiental do desenvolvimento oferece um enfoque global e integrador sobre a realidade social[...] (LEFF, 2008)

Compreende-se nesta perspectiva um projeto político do ambientalismo em ressignificar a realidade socioambiental, trazendo à tona um ideal “novo de civilização”, permeado por “uma nova racionalidade produtiva” (Leff, 2008:102) na qual as comunidades humanas tornar-se-iam ecologicamente conscientes de seu papel no mundo, repensando suas práticas e demandas e, por fim, exigindo mudanças fundamentais de seus governos. A percepção de que o ambientalismo se estabelece sobre bases globais, levando à compreensão de uma crise imensurável é também parte deste movimento que clama por uma reforma estrutural da sociedade.

Pode-se observar nos dados divulgados pela UNEP a preocupação com a forma de desenvolvimento das sociedades industrializadas, o crescimento demográfico exponencial de sociedades em desenvolvimento, as mudanças climáticas decorrentes das ações humanas, a produção de energia, entre outros fatores que agravam a crise ambiental. Fora sugerida pela UNEP em 2015 uma Agenda para o desenvolvimento sustentável com ações a serem alcançadas até o ano de 2030. Juntamente ao acordo de Paris realizado em dezembro de 2015, a Organização das Nações Unidas propõe a redução constante da emissão de gases do efeito estufa pelos países industrializados que participam do acordo, assim como a redução do consumo e da produção industrial – também em países pobres – trazendo à tona o ideal de uma ‘economia verde’ ou ‘economia limpa’.

A proposta do desenvolvimento sustentável almejada pela ONU vem sendo debatida há algumas décadas por teóricos do ambientalismo que apontam para a noção de ‘capacidade de sustento’ ou de ‘adaptação’ do meio ambiente [environment’s carrying capacity] (Jacobs, 1999:40) como elemento fulcral para uma economia ‘limpa’ e propulsora da qualidade de vida das gerações futuras. A agenda para o desenvolvimento sustentável exige, neste aspecto, que a atividade econômica se encontre inserida no âmbito das capacidades de sustento do meio ambiente. Para isto, as forças econômicas teriam de se submeter aos parâmetros da ecologia e isto exigiria a intervenção dos Estados na economia, tal como argumenta Michael Jacobs em sua discussão sobre a concepção de ‘desenvolvimento sustentável’:

How can economic activity be held within the environment’s carrying capacity? Market forces, it is argued, must be controlled. This requires a form of economic planning: instead of markets determining environmental impacts, these should be publicly chosen. The economy should be geared to achieving a set of environmental targets (corresponding, ideally, to carrying capacity limits). This can only be done by various kinds of state intervention in the economy, at a variety of levels, from the international to the local. (JACOBS, 2002).

Apresentando um modo de planejamento econômico coerente aos argumentos que defendem o crescimento econômico em conjunção à defesa de parâmetros

ecológicos, Jacobs introduz uma narrativa crítica acerca da possibilidade do desenvolvimento sustentável que se traduz como um conceito em disputa por entidades que se identificam tanto com seu aspecto ecológico-social, quanto pelo aspecto econômico-lucrativo de sua marca ideológica. A exigência de limitações das nações nos seus modelos produtivos, apesar de constituir-se como a peça central do cenário econômico-ecológico global, é ainda uma tarefa árdua para a maior parte dos países – tanto industrializados quanto em desenvolvimento.

Para solucionar as questões socioambientais e os possíveis prejuízos para as futuras gerações, a criação de instâncias globais vem sendo pensadas como uma forma de adotar posturas éticas frente aos problemas trazidos pelo sistema de produção capitalista. A imposição de medidas aos governos e às empresas privadas que reduzam seus impactos socioambientais é algo que deve ser firmado em acordos entre os países ricos para compensar os usos que estes fazem de grande parte dos recursos naturais, bem como os efeitos deste consumo para a sociedade e para o meio ambiente.

Dentre os acordos que estabeleceram perspectivas de mudanças na arena ambiental internacional está o *Relatório de Brundtland* (1987), estabelecendo a definição do Desenvolvimento Sustentável como um “desenvolvimento que supre as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações para suprir suas próprias necessidades”. O relatório apresenta propostas de unificação dos países ricos no sentido de alcançar determinado nível de desenvolvimento econômico vinculado às preocupações com o meio ambiente. A definição exposta acima parece clara na medida em que estabelece parâmetros para o uso dos recursos naturais dentro de limites aceitáveis.

O conceito de sustentabilidade proposto no *Relatório de Brundtland* enfrenta sérias críticas devido ao seu uso corriqueiro e superficial em todas as arenas da questão ambiental, sendo apropriado pelos diversos grupos e instituições sociais. Atualmente é possível elucidar uma série de campanhas que chamam atenção para a questão da sustentabilidade, do desenvolvimento socioeconômico sustentável. O aumento de tal conscientização ambiental vem a ser uma característica importante para a possibilidade de um processo de mudança nos paradigmas humanos. Contudo, há de se ressaltar o possível interesse do mercado econômico na promoção do ideal sustentável.

Há de se questionar, portanto, acerca da efetividade da implementação de tais campanhas ambientalistas promovidas por empresas que, inicialmente, necessitam explorar recursos não-renováveis. Neste sentido, é visível uma contradição entre os interesses econômicos de tais instituições e suas propostas ambientais. Sobre este aspecto, Michael Jacobs no artigo “Sustainable development: a contested concept” afirma:

Not long ago, environmental policy and politics was a battlefield not just for sharply conflicting interests and world-views - from radical greens through technocentric environmentalists to capitalists defending economic growth - but correspondingly for competing vocabularies. Yet today nearly all of these groups are using the same language and endorsing the same nominal objective, that of sustainable development. (JACOBS, 2002)

Uma visão consistente acerca do ambientalismo irá denunciar falhas nos movimentos ambientalistas de diversas frentes, indicando que a sociedade e a natureza compõem-se de elementos e organizações materiais que dialogam entre si e que os produtos oriundos das intervenções humanas no espaço da natureza nada mais são do que 'objetos híbridos' (Swyngedouw, 2004), isto é, tanto sociais quanto naturais. A tecnologia e seus produtos, as demandas de recursos utilizados na atualidade são pensadas, na perspectiva da construção social da natureza, como processos inerentes à totalidade da siconatureza. É a construção de uma 'nova natureza', que jamais foi inteiramente pura:

The myriad processes that support and maintain social life, such as, for example, water, energy, food or computers always combine society and nature in infinite ways; yet simultaneously, these hybrid siconatural "things" are full of contradictions, tensions and conflicts. (SWYNGEDOUW, 1999)

Nesta concepção, a tensão entre os elementos híbridos não se dá somente como um aspecto factual da realidade siconatural, mas são inerentes ao âmbito político e ético uma vez que se referem a tudo aquilo que compõe a estrutura sócio-política e ambiental da vida humana e não-humana. O hibridismo dos processos siconaturais produzidos na atualidade é globalmente conflituoso, pois ultrapassa os limites locais em que é produzido e se transporta para todas as regiões do planeta. As questões socioambientais que envolvem a demanda por energia, sua produção e os riscos envolvidos nesse processo não são mais mensuráveis em termos locais, mas podem atingir o meio ambiente global, bem como afetar populações e seus modos de vida. Trata-se assim da proliferação dos 'híbridos' juntamente à elevação dos riscos associados à sua produção.

Este estudo visa discutir também a questão ambiental em termos éticos e políticos, direcionando-os para a questão da justiça socioambiental. Tendo em vista a concepção da construção social da natureza, bem como a visão acerca dos conflitos globais produzidos na modernidade, tomam-se como foco desta análise os discursos ambientais que visam à justiça na proteção dos direitos e preservação não somente de áreas consideradas 'naturais', mas principalmente de populações vulneráveis cuja exposição aos riscos da produção é contínua e imediata.

Para ilustrar brevemente a questão, menciono como exemplo a instalação de indústrias em regiões afetadas pela pobreza global, nas quais geralmente a legislação

é branda quanto aos níveis de impacto, ao descarte dos dejetos da produção e à contrapartida socioambiental como recurso compensatório. Nestes locais, a imposição de meios de vida precários a alguns grupos populacionais será marcada pela proximidade dos riscos de produtos tóxicos que contaminarão solos, água e ar. Supondo, porém, que fosse cumprido todo o aparato de segurança e de coleta de resíduos necessários para a não poluição do ambiente, bem como respeitadas as áreas de habitação e as condições de vida das comunidades locais, pensaríamos então que a implantação de indústrias nestas regiões não seria problemática.

Questionamos, contudo, se é realmente possível neutralizar os efeitos das técnicas de produção em larga escala, bem como evitar que desastres ocorram e que populações vulneráveis sejam ainda mais expostas aos riscos que as circundam. Paralelamente, questionamos justamente a escolha dos locais com características socioambientais mais vulneráveis para as instalações corporativas. As possíveis respostas a estas questões indicam o modo pelo qual se pretende pensar a respeito de nossas ações para com o ambiente e a sociedade. Pretendemos, neste estudo, repensar moralmente caminhos para a superação das relações de poder embasadas pelos paradigmas do ‘progresso’ e do ‘desenvolvimento econômico’.

3 A JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL E A SUSTENTABILIDADE:

Na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico há de se considerar a equação entre populações, meio ambiente e produção como fatores que nos direcionam para a questão da justiça, indicando que o binômio sociedade-natureza encontra-se a todo o momento tensionado em relações de poder. A partir disto, erigem-se também questionamentos e embates éticos que fundamentam os aspectos políticos destas relações. A questão da justiça socioambiental surge como instrumento que media as tensões entre indivíduos e organizações, bem como entre populações e governos, imbricados em relações austeras. Caberá, no entanto, a uma perspectiva da justiça socioambiental posicionar-se em termos de defesa de princípios, direitos e deveres de alguns grupos em relação a outros.

Pensando a respeito das ideias de justiça e meio ambiente, a obra do cientista político Andrew Dobson nos direciona para uma série de apontamentos éticos e políticos, trazendo à tona a tese da justiça socioambiental como propulsora dos deveres morais de seres humanos não somente para com sua própria espécie, mas para com aqueles cujas existências “foram relegadas ao segundo plano” (Dobson, 1998). Esta é uma posição que aponta para a questão ambiental compreendida em termos globais, – e não-especistas

– ultrapassando as relações estritamente humanas e locais, bem como reconhecendo a relevância de questões ambientais que afetam determinadas populações em condições precárias de existência. A posição que se pretende defender considera a relação entre humanos e não-humanos [incluindo animais e ecossistemas] como primordial para a visão da justiça socioambiental.

A relação entre humanos e não-humanos é o ponto chave de toda teoria que pretenda assumir-se como uma vertente do ambientalismo tanto em termos teórico-filosóficos quanto práticos. As principais teorias éticas de cunho ambiental apontam para a discussão acerca do valor intrínseco dos indivíduos, isto é, o valor atribuído às vidas e aos interesses humanos e não-humanos. Algumas posições sugerem que os interesses fundamentais dos indivíduos possuam valor e sejam considerados moralmente. Outras concepções partem do pressuposto de que a vida em si possui valor intrínseco/inerente, e, portanto, sua manutenção ou preservação é primordial. Compreendendo a natureza ou a ecossfera como espaço que abriga a vida, a ecologia profunda procura pensá-la como 'entidade' que possui valor em si. Exercer deveres morais para com a natureza seria, assim, uma extensão dos deveres assumidos para com indivíduos que compõem esta grande rede.

Não pretendemos adentrar no debate acerca de uma posição holística da natureza ou das diversas perspectivas ético-ambientais, mas compreendendo-a a partir de uma perspectiva de valor como algo que sustenta e mantém a vida, sendo também um espaço de transformações metabólicas entre humano e não-humano, entre híbridos e não-híbridos, como instância relevante do ponto de vista histórico ou estético, se quer então destituir a natureza de um caráter 'sacro' e torná-la parte material das relações socioambientais.

No que tange aos deveres morais atrelados à perspectiva da justiça socioambiental, seria preciso repensar de que ordem é o dever que a humanidade poderia ter para com a natureza, uma vez que a concepção que temos de 'dever' é oriunda de um pacto social entre semelhantes ou entre aqueles que têm interesses reconhecidos. Poder-se-ia, então, defender o dever indireto para com a natureza, i.e., um dever instrumental em que a humanidade seria tomada como finalidade de suas próprias ações? A aplicação de um dever direto seria somente viável para com os indivíduos 'sencientes' ou que 'possuam interesses em sua preservação'? Estas seriam ainda limitações à proposição dos deveres morais, apesar de pertinentes aos propósitos gerais do ambientalismo.

Compreender a natureza apenas como espaço de atuações dos indivíduos é afastá-la da própria materialidade das relações entre esta e os indivíduos. É torna-la

algo 'externo' aos indivíduos e seus modos de vida. A visão de responsabilidade que se sugere neste estudo não pretende hierarquizar a relação entre o indivíduo e a natureza ou sequer relegar a esta o papel de 'fonte provedora de recursos', uma vez que isto seria instrumentalizar esta relação, vertendo a natureza em 'coisa útil' aos desígnios do ser humano.

O conflito desta relação reflete-se nos próprios discursos ambientalistas, especialmente naqueles voltados para o desenvolvimento sustentável, que identificam o problema ambiental exclusivamente na escassez de recursos para as futuras gerações. O cerne das agendas ambientalistas globais não tem sido necessariamente a relação entre o indivíduo e o meio ambiente, ou a preocupação com a vida de seres sencientes, mas o modo pelo qual é possível restaurar os recursos já escassos para que futuras gerações possam usufruir de um ambiente 'natural' 'saudável'. Para isto, o uso da tecnologia pode ser eficaz no que tange à produção de novos meios de vida, de recursos híbridos [naturais e artificiais] que 'reproduziriam' as condições essenciais à vida. No entanto, seria esta reprodução legítima, isto é, não se estaria aqui tomando a natureza como objeto manipulável a ser conquistado pela humanidade?

No texto da Constituição Brasileira de 1988, no artigo 225, lemos: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, *bem* de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida [...]". Tal visão instrumental do uso e dos direitos que a humanidade tem sobre a natureza não é correlata da perspectiva ética que se quer propor, a saber, aquela que identifica não somente os 'direitos' da humanidade em usufruir de um meio ambiente saudável por diversas gerações, mas de repensar os deveres morais para com a natureza, para com os seres que a compõem, sendo estes humanos ou não-humanos, estabelecendo a responsabilidade dos indivíduos, de grupos políticos e de grandes corporações na preservação do planeta.

Entende-se aqui que o valor atribuído à natureza como um todo não deva ser superior hierarquicamente ao valor dos indivíduos e dos elementos que compõem os ecossistemas, mas pode-se justificar de modo intuitivo a ideia de um valor histórico e estético, não instrumentais, que nos permitiriam englobar a natureza no cerne de nossas preocupações morais como aquilo que é afetado pelas ações humanas. Seus elementos, ou aquilo que denominamos 'recursos naturais', não são relevantes unicamente com vistas ao usufruto do homem, mas são relevantes em si mesmos.

A partir da concepção 'não-instrumental' da natureza, propõe-se uma reflexão acerca da justiça socioambiental como perspectiva que prevê a inclusão de populações vulneráveis, de indivíduos humanos e não-humanos afetados pelo processo de

desenvolvimento socioeconômico, no campo de preocupações morais que mobilizam políticas de proteção, apoiando-se no princípio da 'sustentabilidade socioambiental'.

Apesar de colocar a noção de 'desenvolvimento sustentável' como um termo em disputa e que não se alinha necessariamente aos propósitos de uma ética ambiental não-antropocêntrica, é possível correlacionar a perspectiva da justiça socioambiental à noção de 'sustentabilidade ambiental', i.e., uma perspectiva que abarque o valor intrínseco da natureza em suas equações socioeconômicas. O cientista político Andrew Dobson nos apresenta uma concepção ampla de sustentabilidade em que distingue entre suas perspectivas forte e fraca.

Na perspectiva fraca, a sustentabilidade mostra-se como visão antropocêntrica que promove o uso 'responsável' ou manejo da natureza tomada enquanto 'fonte de recursos' de modo a não interferir no progresso da sociedade capitalista. Nesta concepção, medidas de compensação e reparação aos danos causados são propostas como remediadoras, substituindo elementos que já não sejam encontrados no mundo natural por outros que possam ser fabricados. O discurso fraco da sustentabilidade apoia-se em noções de classe social, raça e espécie indicando que apenas alguns grupos teriam direitos aos benefícios do meio ambiente saudável.

Segundo Dobson, a noção da sustentabilidade não deve centrar-se tão somente em grupos privilegiados da sociedade ou sequer na espécie humana. A perspectiva forte da sustentabilidade sugere, portanto, que a preservação ambiental se proponha a refletir sobre o que está em questão no conceito de 'sustentabilidade' ou para quem dirigimos nossas preocupações morais na arena ambiental. Junto à noção de 'capital natural crítico' introduzida por Dobson, o problema da escassez de recursos que mobiliza a Agenda ambientalista em todo o globo ganha neste momento um olhar ético. Pensar o problema da escassez e do uso de 'recursos' a partir de um olhar ético implica em atribuir valor às diversas instâncias da natureza. Este valor, conforme defendido, implica em considerá-la de forma não-instrumental, mas a partir de sua não-possibilidade de substituição [*substitutability*] e irreversibilidade [*irreversibility*]. Pautando-se na noção de 'unicidade', compreende-se que alguns elementos da natureza não podem ser renovados ou simplesmente substituídos por outros sem que seja afetada sua estrutura fundamental. Pensar a natureza a partir de seu caráter de unicidade ou irreversibilidade nos direciona para a reflexão acerca de seu valor intrínseco, indicando que alguns elementos ou processos sejam tomados como relevantes em si mesmos.

Dito isto, pretende-se defender uma posição ética que coadune com a perspectiva forte da sustentabilidade socioambiental apresentada por Dobson, tomando

como enfoque a reflexão tanto sobre os aspectos da natureza que possuem valor em si, como dos modos de vida de indivíduos humanos e não-humanos, compreendidos como indivíduos cujas vidas e práticas são insubstituíveis. Diante das condições de vida legadas a alguns grupos populacionais em meio às imposições dos modelos produtivos, os debates ambientais devem expandir-se a fim de inserir tais grupos em posição de destaque e atender suas demandas fundamentais.

A questão da justiça aqui compreendida procura mediar a relação entre as diversas instâncias de poder que pretendem ainda subjugar alguns grupos à lógica do desenvolvimento, excluindo-lhes a possibilidade de desfrutar de condições de vida seguras e saudáveis. Há de se ressaltar ainda que à luta pelos direitos de todos os grupos moralmente considerados a partir de um viés não-especista ao ambiente preservado, reúne-se também a urgência de se promover os deveres morais para com tais grupos. A justiça socioambiental visa, portanto, à ruptura com os padrões de classe, riqueza, raça e espécie que se perpetuam globalmente como privilégios mantidos secularmente.

Uma perspectiva do ambientalismo local é também positiva no que tange à dinâmica das lutas pelas demandas de comunidades vulneráveis em diversas partes do mundo, protagonizando ações de conscientização ambiental, bem como de afirmação de identidades ligadas ao espaço em que vivem. Pensar o valor da natureza vinculado ao valor de suas próprias práticas e modos de vida consiste em ressignificá-los, atribuindo autonomia aos agentes locais de transformação da realidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou discutir algumas das questões relevantes à pauta ambiental a partir de linhas do ambientalismo que dialogam e divergem em aspectos centrais. Buscou-se, assim, promover a reflexão sobre as bases dos movimentos ambientalistas e os fundamentos que os sustentam, apontando para uma visão crítica do modelo conservador do discurso ambiental. A perspectiva conservadora apresentada nos sugere endossar uma visão da sustentabilidade que se atém à manutenção dos modelos socioeconômicos vigentes. O discurso ambiental que se busca com este estudo procura romper com a visão tradicional do ambientalismo que se pauta na dicotomia entre indivíduo e natureza e concebe esta relação a partir de seu caráter híbrido e metabólico em que os indivíduos constroem-se na medida em que transformam a natureza.

Pretendeu-se, a partir disto, ressaltar a questão da justiça socioambiental como aspecto central da perspectiva ética que se está fomentando. Compreende-se que as atividades produtivas da humanidade têm interferência direta nos modos de vida de

indivíduos de diversas espécies e pode-se, assim, requerer a responsabilidade moral de indivíduos e instituições para com a preservação da vida e dos direitos de grupos vulnerabilizados.

Quanto aos efeitos do modelo econômico vigente nas sociedades industrializadas que levam à escassez da vida e às violações dos direitos de alguns grupos em usufruir de suas vidas em locais seguros, as pautas da justiça socioambiental, bem como da 'sustentabilidade' circunscritas neste estudo, se fazem imprescindíveis, procurando promover um olhar não antropocêntrico sobre a questão ambiental e expandir a atribuição de valor aos diversos elementos e modos de vida dos seres que compõem a natureza.

O papel do ambientalismo, portanto, deve ser o de indicar caminhos éticos para a preservação e para o fomento do respeito aos direitos dos indivíduos e de grupos de diversas espécies atribuindo-lhes valor intrínseco. A justiça socioambiental vincula-se a uma concepção de 'desenvolvimento' que busca repensar as demandas da atual sociedade, inserindo em seu escopo as práticas ecológicas da sustentabilidade que contemplem o valor intrínseco dos indivíduos e dos elementos da natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

Dobson, Andrew (1998). **Justice and the environment: conceptions of environmental Sustainability and Dimensions of Social Justice**. New York: Oxford University Press.

_____. (Org.) (2002). **Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice**. Oxford: Oxford University Press.

Jacobs, Michael (2002). Sustainable Development as a Contested Concept. In: Dobson, Andrew. *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 21-45.

Leff, Enrique (2008). **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução: Lúcia Mathilde Orth. Petrópolis: Vozes.

Swyngedouw, Eric (2004). **Social Power and the Urbanization of Water: Flows of Power**. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1999). Modernity and Hibridity: Nature, Regeneracionism, and the Production of the Spanish Waterscape, 1890-1930. In: *Annals of the Association of American Geographers* 89, n. 3, pp. 443-465.

United Nations for the Environmental Protection (2015). Sustainable Development Goals. Annual Report. Disponível em: <https://www.unenvironment.org/annualreport/2015/en/sustainable-development-goals.html> (acessado em 14/01/2019).

CAPÍTULO 27

ELEMENTOS PARA UM ESTUDO MULTIESPÉCIES EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO: PRÁTICA E EXPERIÊNCIA NO MELIPONÁRIO CANTINHO DO CÉU, GUARAMIRANGA - CE

Data de submissão: 11/11/2022

Data de aceite: 24/11/2022

George Arruda de Albuquerque

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/0486423299772049>

Alcides Fernando Gussi

Universidade Federal do Ceará

Fortaleza - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/7306722117822350>

RESUMO: No presente manuscrito, pretendo mobilizar as principais categorias de análise que venho trabalhando ao longo do curso de doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Ceará, cujo título da tese em processo de desenvolvimento é “Aprendizado técnico como mecanismo de manutenção da vida: etnografia multiespécies no Meliponário Cantinho do Céu, Área de Proteção Ambiental da Serra de Baturité, em Guaramiranga, Ceará”. O foco da pesquisa é direcionado ao processo de aprendizado técnico desenvolvido por

Seu Antônio relacionado a criação de Abelhas Nativas Sem Ferrão (CORTOPASSI-LAURINO; NOGUEIRA-NETO, 2016) no Meliponário Cantinho do Céu - MCC do qual é responsável. Nessa relação, as abelhas ocupam o lugar de mestras pelo Seu Antônio, que se inspira nas dimensões ecológicas (ODUM, 1971) e etológicas (LORENZ, 1995) das abelhas, como estratégia para respondê-las significativamente (DOOREN; KIRSKSEY; MÜNSTER, 2016). Para tal, farei inserções de notas etnográficas em conjunto com a bibliografia selecionada, no intuito de contribuir para refletir sobre os estudos multiespécies em interface com a educação, voltado para a convivência interespecífica no Antropoceno (MELO *et al.*, 2022). O trabalho propõe buscar um modo diferente de estar e viver no mundo, principalmente no que concerne uma abordagem científica. Dentre as categorias que poderão elucidar e orientar essa questão, estão o – engajamento (INGOLD, 2010, 2020, 2015a, 2015b), estudos multiespécies (HARAWAY, 2015, 2021; KIRKSEY; HELMREICH, 2020; OLIVEIRA, 2020; SÜSSEKIND, 2018; TSING, 2015, 2019, 2022; respostas significativas (DOOREN; KIRSKSEY; MÜNSTER, 2016), técnica (LEROI-GOURHAN, 1984, 1987; SAUTCHUCK, 2012, 2013, 2015, 2017, 2018), experiência (DEWEY, 1979, 2010), dentre outros.

PALAVRAS – CHAVE: Estudos multiespécies. Abelhas Nativas Sem Ferrão. Educação. Antropoceno. Experiência.

ELEMENTS FOR A MULTISPECIES STUDY IN INTERFACE WITH EDUCATION IN THE ANTHROPOCENE: PRACTICE AND EXPERIENCE IN THE MELIPONÁRIO CANTINHO DO CÉU, GUARAMIRANGA - CE

ABSTRACT: In the present manuscript, I intend to mobilize the main categories of analysis that I have been working on during the doctoral course in education at the Graduate Program in Education, at the Federal University of Ceará, whose thesis title in process of development is “Technical learning as a mechanism for maintaining life: multispecies ethnography in the Meliponário Cantinho do Céu, Environmental Protection Area of Serra de Baturité, in Guaramiranga, Ceará”. The focus of the research is directed to the technical learning process developed by Seu Antônio related to the creation of Native Stingless Bees (CORTOPASSI-LAURINO; NOGUEIRA-NETO, 2016) at the Meliponário Cantinho do Céu - MCC of which he is responsible. In this relationship, bees take the place of masters for Seu Antônio, who is inspired by the ecological (ODUM, 1971) and ethological (LORENZ, 1995) dimensions of bees, as a strategy to significantly respond to them (DOOREN; KIRSKSEY; MÜNSTER, 2016). To this end, I will insert ethnographic notes together with the selected bibliography, in order to contribute to reflect on multispecies studies in interface with education, aimed at interspecific coexistence in the Anthropocene (MELO et al., 2022). The work proposes to look for a different way of being and living in the world, especially with regard to a scientific approach. Among the categories that can elucidate and guide this issue are – engagement (INGOLD, 2010, 2020, 2015a, 2015b), multispecies studies (HARAWAY, 2015, 2021; KIRKSEY; HELMREICH, 2020; OLIVEIRA, 2020; SÜSSEKIND, 2018; TSING, 2015, 2019, 2022; meaningful responses (DOOREN; KIRSKSEY; MÜNSTER, 2016), technique (LEROI-GOURHAN, 1984, 1987; SAUTCHUCK, 2012, 2013, 2015, 2017, 2018), experience (DEWEY, 1979, 2010), among others.

KEYWORDS: Multispecies studies. Native Stingless Bees. Education. Anthropocene. Experience.

1 MARCADORES DO ANTHROPOCENO E DA REGENERAÇÃO MULTIESPÉCIES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No início da década dos anos de 1970, o renomado cientista James Lovelock (2020) percebendo o avanço, desenvolvimento das atividades humanas e os seus efeitos na dinâmica do funcionamento do planeta Terra, assentada numa premissa no excepcionalismo humano, declarou que,

Uma das poucas certezas sobre a Terra é que nós alteramos a atmosfera e a superfície mais do que ela própria se alterou em milhões de anos. Essas alterações ainda continuam, e a um ritmo tão rápido como o do nosso crescimento populacional. (LOVELOCK, 2020, p. 23)

Essa declaração tornou-se uma alerta para que percebêssemos, como as nossas escolhas e ações poderiam ameaçar a existência do planeta como conhecemos hoje. Ao terraformarmos o planeta Terra, reconfigurando a geologia e a atmosfera, teríamos consequentemente a extinção de uma quantidade imensurável de espécies, como ocorreu

em períodos distintos da nossa história, chamados das “Cinco Grandes Extinções” (KOLBERT, 2015). Da mesma maneira que houveram outros fatores responsáveis pelas extinções anteriores, os seres humanos seriam os atuais responsáveis por uma provável “sexta extinção” em curso, fundando sua própria era, o Antropoceno (KOLBERT, 2015).

Na “Teoria de Gaia” aventada por Lovelock (2020), a Terra é um superorganismo que se auto-regula, uma entidade extremamente complexa, composta “[...] por toda a vida agrupada através do ar, dos oceanos e das rochas à superfície.” (LOVELOCK, 2020, p.16), dependente de um conjunto de inter-relações sensíveis, a tal ponto que, “A mudança climática – em si mesma um agente motriz da extinção [...]” (KOLBERT, 2015, p. 116). Nessa empreitada, Lovelock (2020) funda um novo campo científico, a geofisiologia, para entender o funcionamento da Terra, tal qual um organismo vivo. A “Teoria de Gaia” mais que uma tese, é um modo de pensar um conjunto de inter-relações planetárias. Apesar dos seres humanos serem em grande medida responsáveis por acelerar as mudanças climáticas, também desempenham um papel importante no processo de regeneração ambiental, porém, no que concerne essa tarefa específica, não são os únicos agentes fundamentais.

A prepotência e a megalomania de uma grande parte dos seres humanos parecem não conhecer limites, o discurso de que tudo que está sendo destruído e, que poderá ser restaurado pelo mesmo agente que o provocou, a cada dia se revela um verdadeiro disparate. É uma maneira de atribuir a si próprio uma força divina de autossuficiência e poder absoluto, em que o próprio enunciado dessa premissa, exclui todas as outras formas de vidas como agentes regenerativos, além de todos os outros fenômenos conhecidos e desconhecidos. O foco seria apenas o *Homo sapiens*, apenas isso importa.

Esse ponto de vista, levou o naturalista e entomólogo Edward O. Wilson (2018) a propor um outro nome para substituir o termo Antropoceno, o Eromoceno, a Era da Solidão, “[...] uma era de e para apenas uma espécie, à qual todo o restante da vida será subordinado.” (p.96). Assim, indicando um futuro triste e obscuro para as atuais e próximas gerações. Ademais, listou os agentes de destruição do Antropoceno ou Eremoceno que contribuem para que esse futuro se faça presente entre nós – (1) perda de habitats; (2) espécies invasivas; (3) poluição; (4) superpopulação; (5) superexploração.

A lógica da espécie única, não fica restrito a projetos, discursos e práticas de um pequeno grupo que detém poder material ou decisório, como grandes industriais ou políticos, mas se espalha e possui uma capilaridade estrutural nas instituições sociais mundiais, sejam elas religiosas, familiares e principalmente educacional. Exemplo disso, é o especismo estrutural. De acordo com Singer (2000), “O especismo [...] é um preconceito ou atitude de favorecimento dos interesses dos membros de uma espécie em detrimento

dos interesses dos membros de outras espécies.” (p. 06). Esclarecendo ainda mais esse termo, o especismo é uma forma de discriminação, semelhante ao racismo ou o sexismo, contra seres vivos não humanos (SINGER, 2000).

O especismo estimula uma proeminência dos sujeitos que se auto-atribuem como superiores em prejuízo a outras espécies de seres não humanos, se sentindo autorizados a agir de acordo com a sua vontade – exploração, experimentos na indústria farmacêutica e cosméticos, submissão, utilização em escala global etc., praticamente sem nenhum freio ético. O especismo não é apenas uma ideia, é sobretudo uma prática, um modo de tratar outros seres vivos não humanos, um agente poderoso do Antropoceno, pois rege e guia as ações humanas institucionalmente e subjetivamente, transmitidas entre gerações através da educação. Frente a isso, gostaria de destacar que, “O pensamento humano sem a multiplicidade do mundo não é nada, sua existência sequer possível.” (VANDER VELDEN; SILVEIRA, 2021. p. 16)

Diferente das atitudes especistas, a investigação que realizei com Seu Antônio e as abelhas, reforça a ideia de que, “[...] os seres humanos são incapazes de sobreviver sem outras espécies. Somos seres dentro de teias ecológicas e não fora delas. Paisagens multiespécies são necessárias para sermos humanos.” (TSING, 2019, p. 94). Inclusive, diversos seres vivem em microbiomas tanto no interior, como sob a pele do nosso corpo, regulando o nosso organismo - bactérias, leveduras e ácaros, são exemplos dessa relação de mutualidade. O mundo não é dominado absolutamente por seres humanos, se os seres humanos colonizam o mundo, as bactérias, leveduras e ácaros colonizam os seres humanos (MONEY, 2021).

Ver as coisas de outra maneira, e observar a relação do Seu Antônio com as abelhas, me levou aos estudos multiespécies (KIRSKSEY; HELMREICH, 2020), não o inverso. Foi pensando a pesquisa de outros modos que cheguei a diferentes resultados. Pensar as coisas de outro modo é uma das principais premissas dos estudos multiespécies, o que permite fertilizar pensamentos (OLIVEIRA *et al.*, 2020)

Devemos urgentemente parar de esvaziar o sentido do termo Antropoceno, ao falar dele apenas ao se referir aos processos macros, distantes do nosso cotidiano, se eximindo de responsabilidades e ignorando processos que estão ocorrendo ao nosso redor, em nível local, que nos afetam diretamente. Somados a outros processos e agentes locais em diferentes partes do mundo, poderemos identificar como esse fenômeno global particularmente nos afeta. De acordo com Tsing (2021), se referindo a pesquisa,

Uma melhor descrição começa com experiência e pesquisa baseada em campo. Cientistas de campo naturais e sociais sabem algo sobre a relação entre lugares e matrizes nas quais eles estão imbricados, e isso abre espaço para a importância de desigualdades regionais. (p. 178)

Assim, Tsing (2022) sugere que o foco seja direcionado etnograficamente para relações multiespécies locais, contando estórias de um Antropoceno fragmentado, como eu fiz ao pesquisar o MCC. Para Tsing (2021), isso permite um melhor diagnóstico da situação, onde se percebe *in situ* as colaborações entre espécies.

A etnografia que realizei é uma história/fragmento do Antropoceno, escolhi não falar da parte destrutiva do Antropoceno, mas da possibilidade de aprender a regenerar a vida, através do cultivo do mutualismo multiespecífico (TSING, 2019) entre espécies companheiras (HARAWAY, 2021). Onde o afeto desenvolvido como categoria de campo, é a faísca que desencadeia todo o aprendizado e educação, através da experiência (DEWEY, 2010), na constituição de novos mundos, ou de fazer-mundos (TSING, 2022). É uma história otimista, de esperança, debate promissor para os estudos multiespécies no campo da educação de um modo geral. Holliver (2020) afirma que,

Prestar atenção nos movimentos de destruição e regeneração é uma necessidade para quem pratica antropologia no Antropoceno, pois se há algo que este novo tempo nos coloca, é a urgente mudança de paradigmas tanto no plano das teorias como de nossas práticas. (p. 199)

Esse trabalho com o Seu Antônio mostrou que além de agentes da destruição, existem agentes da regeneração, em que o preconceito contra outras espécies pode ser superado através de alianças multiespécies (OLIVEIRA *et al.*, 2021, e que a solidão monoespécie é uma escolha que compromete todas as outras espécies, como a si mesmo.

No período da pesquisa, fiz escolhas que orientaram a investigação, porém, predominantemente construí o meu caminho, organizando o pensamento e as questões à medida que a pesquisa se desenvolvia. A Figura 1 exibe as conclusões que cheguei sobre a prática de pesquisa multiespécies, contrastando os marcadores do Antropoceno e os processos regenerativos. Fazer essa distinção ao longo da pesquisa, foi uma maneira de me posicionar teoricamente. Um trabalho ancorado nos estudos multiespécies para pesquisa em antropologia e educação, em que assumo a minha postura ao mostrar, as premissas de uma aliança com Antropoceno, e aos compromissos que me levaram a fazer alianças com os processos regenerativos. A comparação assume um papel mais didático e informativo, tudo é passível de ser revisado, espero que assim ocorra, *a posteriori*. A pesquisa que assumo um viés multiespécies deve atentar para os marcadores do campo de investigação.

Figura 1 – Marcadores do Antropoceno e da regeneração.

Marcadores	Antropoceno	Regeneração
Referências	Estudos especistas	Estudos multiespécies
Programa de pesquisa	Ortodoxo	Heterodoxo
Abordagem	Unidimensional	Multidimensional

Marcadores	Antropoceno	Regeneração
Ação	Unilateral	Multilateral
Educação	Disciplinar	Transdisciplinar
Postura	Formalidade	Responsabilidade
Vinculação	Interativa	Inter-relacional
Premissas	Especulativas	Experienciais
Paradigma	Natureza x Cultura	Ecológico
Relações interespecíficas	Parasitismo	Mutualismo
Agência	Centrada	Descentrada
Perspectiva	Dogmática	Empirista

Fonte: Próprio autor.

Se a história da nossa existência no planeta Terra é focada pelo Ocidente no enaltecimento da solidão dos feitos e domínios humanos “[...] pondo a natureza a seu serviço” (ALVES, 2014, p.16), ocultando ou relegando ao segundo plano as relações multiespécies, a narrativa muda quando olhamos para os egípcios, indianos, povos originários da América, dentre outros povos, onde os seres não humanos, fazem parte do fundamento e arquitetura da sociedade, estruturando e regendo todas as relações desses grupos, desde o aspecto religioso, parentesco, tabus, tecnologias, normas e educação (LEVI-STRAUSS, 2004, 2005), visto que, “Humanos não podem viver sem outras espécies.” (TSING, 2019, p.114).

Sem as alianças multiespécies, todas as tentativas de regeneração serão em vão. Nesse contexto uma educação baseada no afeto e na experiência (DEWEY, 2010), desempenha uma função *sine quo non*, como visto entre o Seu Antônio e as abelhas. Tomando esta pesquisa como exemplo,

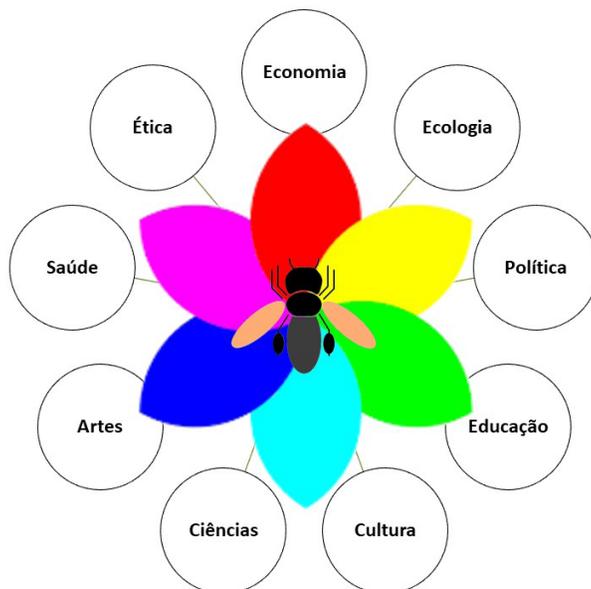
[...] nos damos conta de que nunca estivemos separados do ambiente nem somos detentores de um destino diferente daquele que possuem os demais organismos e objetos que habitam o planeta. O trabalho ideológico na produção de fetiches, situados acima da ordem da natureza, parece perder a sua eficácia, deixando aparecerem as ligações que jamais deixaram de existir entre humanos e não humanos. (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 170)

A rede de inter-relações das abelhas com outros seres vivos, incluindo os materiais bióticos e abióticos prospectados no meio onde estão situadas, e em seguida processados por elas, constitui uma preciosa contribuição a educação e aos estudos ecológicos, um fantástico ponto de partida para analogicamente inserimos questões que dizem respeito a todos os seres vivos humanos e não humanos. Ademais, estudando as abelhas, como faz o Seu Antônio, poderemos conhecer mais sobre – cadeias tróficas, bioconstrução, relações interespecíficas, bioprospecção, geoprospecção, floradas, seleção de materiais,

organização social, o mundo das espécies e como elas colaboram, praticando um mutualismo multiespecífico (TSING, 2019), que o Seu Antônio utiliza como “modelo”, incentivando outras pessoas a adotarem através das suas “aulas” a mesma postura.

Apesar da abordagem sobre as abelhas ser quase sempre transdisciplinar, entre ou para além dessas esferas citadas (NOCOLESCU, 1999), na Figura 2 estão alguns campos de estudo em que a abordagem sobre as abelhas pode predominar sob o enfoque de certos ângulos.

Figura 2 – Campos do conhecimento que envolve os estudos multiespécies das abelhas.



Fonte: Próprio autor.

Assumir o papel de um pesquisador multiespecífico da educação, é também dar atenção ao que as abelhas ensinam, revertendo isso em ações em campo, na vida prática, cooperando com outros seres vivos não humanos, aprender com eles, e assim seguir um outro caminho, o da regeneração na educação. Por meio da convivência e alianças, as relações multiespécies constituem mundos, e os encontros entre espécies moldam como os seres humanos operam no cotidiano (TSING, 2022). Sob esse viés, para Ingold (2015a), a educação se origina dos processos de desenvolvimento ontogenético, pelos quais todos os seres vivos passam, e se “co-produzem”. Com efeito, “A valorização baseada na performance de ecologias humanas e não humanas pode oferecer modelos de conscientização ambiental para nossos tempos.” (TSING, 2019, p. 41).

2 A ABELHA COMO MESTRA: UMA PREMISSA SUBSTANCIAL EM SE FAZER MESTRE

Atribuir as abelhas a competência de transmitir conhecimentos sobre como cuidar delas, me levou a vê-las nesse contexto, como mestras. Esses conhecimentos que orientam como cuidar das abelhas de modo adequado, se expressam para o Seu Antônio, nas dimensões ecológicas (ODUM, 1971) e etológicas (LORENZ, 1995). Desse modo, não só “A questão ‘como aprendemos algo?’ atravessa as investigações sobre todo e qualquer aspecto da vida.” (LAVE, 2015, p.45), mas também, com quem ou com o quê aprendemos algo, pois “Mundos são sempre mais que humanos, e é preciso atentar para as relações entre espécies; outras formas de vida podem nos ensinar algo [...]” (OLIVEIRA, 2022, p.10).

Esse deslocamento antropomórfico da transferência de uma autoridade de ensino de seres vivos humanos, para seres vivos não humanos, não é algo tão simples, se pensado dentro de um contexto geral ordinário entre as práticas de ensino e aprendizagem que os educadores estão acostumados, por esse motivo, existem condições e posturas que deverão ser adotadas, para compreensão inicial desses processos.

A primeira condição, é que o monopólio do conhecimento não é restrito a transmissão entre seres humanos, deve haver um descentramento, focar nas atividades de outros seres vivos não humanos. O que permite estabelecer um certo modo de relação com as abelhas, para que elas se tornem mestras, seres ativos na prática de ensino. Com o Seu Antônio, esse descentramento ocorre através do afeto que ele sente pelas abelhas, oferecendo a elas o status de “filhas” e mestras, elevando as abelhas a outra condição. É um aprendiz técnico interessado. Portanto,

A atividade educativa não se processa no vácuo independente de objetos e condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. (TEIXEIRA, 2010, p.42)

Ao invés de estabelecer uma relação de dominação, Seu Antônio escolhe agir de modo colaborativo. Para Tsing (2022), “Colaboração significa trabalhar por meio das diferenças, o que leva à contaminação.” (p. 73). Assim, “Somos contaminados por nossos encontros; eles transformam o que somos na medida em que abrimos espaço para os outros.” (TSING, 2022, p. 73). Ainda seguindo o raciocínio de Tsing (2022), os engajamentos colaborativos transformam os seres vivos implicados.

Para entender o “mundo – próprio” das abelhas, ou o *umwelt* (UEXKÜLL, 2010), é necessário o engajamento prático (INGOLD, 2015a), para perceber as suas especificidades, e o conjunto de fios vitais que se relacionam com ele (INGOLD, 2012). Ao

mesmo tempo, é preciso um conjunto de operações técnicas (LEROI-GOURHAN, 1984, 1987) que gerem respostas significativas (DOOREN; KIRSKSEY; MÜNSTER, 2016), para atender a percepção de determinado aspecto que o Seu Antônio conseguiu identificar nas atividades das abelhas, já que, o “Nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo.” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 163)

Conseguir interpretar determinado aspecto do mundo das abelhas, é detectar um mundo das inter-relações bióticas e abióticas no ambiente onde elas estão inseridas, distinguindo as singularidades do “mundo-próprio” (UEXKÜLL, 2010) de cada espécie de abelha que ele lida. Para o Seu Antônio essas singularidades se traduzem em ensinamentos, por esse motivo, “É preciso cultivar a atenção a outras formas de vida em suas diferenças” (OLIVEIRA, 2022, p. 12).

Cada espécie de abelha pertence a um “mundo diferente”, que precisa ser apreendido, ninguém melhor para ensinar e introduzi-lo nesse mundo do que os indivíduos nativos, ou seja, as próprias abelhas. Seu Antônio desenvolve um mecanismo particular de aprender, muitas vezes beirando a tradução, inclusive tendo a liberdade de escolher os seus mestres, com quem deseja aprender, ou fazendo como Ingold (2022) sugere, se referindo a tarefa do pesquisador, “*Conheça por si próprio!*” (p. 15, grifo do autor). Contudo, “Conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com os outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo [...]” (STEIL, CARVALHO, 2014, p. 164).

O mundo das abelhas é composto por materiais (INGOLD, 2015a), elas os selecionam e depois processam atendendo a diversas finalidades, realizando uma “atividade técnica”, sob o ponto de vista do Seu Antônio, diante disso, a atividade poderá ser reconstruída em outro momento.

Esse trabalho das abelhas, o Seu Antônio define como “invisível” e “mágico”, é algo que poucos seres humanos conseguem captar. Identificar o que é “invisível” para seres humanos comuns lhe confere, em sua percepção, poderes “sobre-humanos” (para além dos humanos). Um tipo de encantamento concebido na imersão e engajamento nos fluxos de vida das abelhas e dos materiais (INGOLD, 2012). Logo para o Seu Antônio, “As abelhas têm alguma feitiçaria, uma ciência que a gente não conhece bem”, falando da expertise, trabalho e engenharia das abelhas com admiração e interesse, são “mestras feiticeiras”.

No meu ponto de vista, o poder “sobre-humano” está em constituir maneiras de aprender, aperfeiçoar as artes de notar (TSING, 2022) e o diálogo através de respostas práticas com as abelhas, um “microaprendizado”, colocando o que Haraway (2022) denomina de “response-ability” (habilidade de responder), como consequência do afeto e o respeito por sua mestra, ao aceitar o desafio posto pelas abelhas, na mesma altura, com técnicas eficazes. Um aprendizado dos “microdetalhes”, aprender a enxergar o “invisível”.

A prática de bioconstrução das abelhas, exerce fascínio e curiosidade no Seu Antônio, isso me conduziu a imaginar uma analogia entre as abelhas mestras, mestres de obras e aprendizes. Apesar de me remeter a atributos antropomórficos para descrever esse processo, os exemplos se restringem a uma exposição ilustrativa, mas, não menos elucidativa das inter-relações entre o Seu Antônio e as abelhas.

Os seres humanos e as abelhas manejam materiais para diferentes finalidades, que podem ser estabelecidas relações, a exemplo do caso das abelhas: (1) própolis, que poderá ser usada como “arma” de defesa da colônia contra inimigos naturais; (2) geoprópolis, uma mistura de própolis (originário das resinas das plantas) e o barro, um tipo de “cimento”, com a finalidade de vedar as frestas da colmeia (termorregular o ambiente interno e impedir a entrada de invasores). Enfim, existem vários processos de manejo de materiais dentro da colônia, em que as abelhas utilizam tanto materiais de origem vegetal, quanto mineral. Isso me ajudou a estabelecer esse paralelo, na medida em que eu percebo a “[...] construção, como um processo de *trabalhar com* materiais, e não apenas *produzi-los* [...]” (INGOLD, 2015a, p. 35, grifo do autor).

Como o aprendiz de um ofício, Seu Antônio acompanha o serviço da mestra abelha, e o repete, realizando experimentos para atestar a sua eficácia, ou seja, confirmar se ele aprendeu direito.

Seu Antônio identifica os lugares onde as abelhas extraem os materiais e desenvolve uma noção de tipologia, distinguindo-os, junto com os seus usos na colmeia. Mas, também observa os processos de trabalho das abelhas com cada material, e o resultado. As características intrínsecas das abelhas vinculadas ao processamento de materiais, conduz a um tipo de aprendizado processual que acompanha toda a cadeia operatória¹ (LEROI-GOURHAN, 1984) das abelhas e os materiais, desde a seleção, local, extração, usos, processamento, metaprocessamento, finalidades etc.

No caso do mel, talvez as abelhas sejam os únicos insetos que processam um material retirado da natureza e entregam a alimentação pronta para ser consumida por seres humanos. Os materiais e as transformações que as abelhas fazem aos materiais formando outros materiais, em si, sugere antropomorficamente, para o Seu Antônio, que as abelhas de modo geral são “seres técnicos” desde a sua natureza, portanto, que em certa medida se aproxima dos seres humanos, na produção de “tecnoassinaturas”. Relativizando a partir disso, fica mais claro, porque as abelhas possuem o status de mestras.

¹ No meu caso, me aproprio e utilizo a noção de cadeia operatória (LEROI-GOURHAN, 1984) de maneira particular, exclusivamente para entender os processos que são reproduzidos pelo Seu Antônio através da trajetória dos materiais quando trabalhado pelas abelhas – seleção, local, extração, usos, processamento, metaprocessamento, finalidades etc.

A abelha igualmente molda o estilo de vida do Seu Antônio, na medida em que ele vê o mundo através das abelhas, deslocando-o de uma perspectiva de exclusividade dos seres humanos, exprimindo aspectos e mecanismos associados a construção do conhecimento do mundo natural em parceria com outros seres vivos. São os encontros multiespécies e seus efeitos (TSING, 2019).

Ao verificar os modos operatórios do Seu Antônio que são praticados também na - agricultura, mata etc. é notório que ele basicamente utiliza premissas similares na abordagem prática de outras atividades, reforçando a tese de que a forma como ele lida com as abelhas está associado diretamente com o de perceber e operar no mundo, para além das abelhas.

O que ele aprende com as abelhas ensina a outras pessoas que visitam o MCC, o prestígio não se restringe a apenas a lida com as abelhas ou a mata, mas os visitantes ao identificarem que esse modo de operar no mundo com respeito aos próprios fenômenos que transbordam ao seu controle, e a forma de responder se adaptando tecnicamente aos acontecimentos. A própria premissa em si, é o mais importante. A capacidade em conhecer os fenômenos e a aptidão que ele aperfeiçoa processualmente em responder tecnicamente, seja qual for a situação. Como me confidenciou um médico sobre o Seu Antônio que estava em visita junto a família ao MCC - “Dá para perceber que ele gosta muito de criar abelhas, acaba vendo o mundo através das abelhas e vive assim.” Estudar a mata e as abelhas e tudo que lhe atrai, é um conhecimento interessado.

Acredito que o Seu Antônio seja um aprendiz que toda abelha gostaria de ter, e para ser um meliponicultor não basta adquirir um conhecimento técnico racional, pois aí tem o acréscimo do afeto, e amar é saber-cuidar-responder na prática as necessidades e preferências das diferentes espécies de abelhas. As análises mostram que “meliponicultura” é uma categoria aberta, não deve ser interpretada puramente como uma noção rígida e autoexplicativa, como os manuais tecnológicos costumam apresentar (modelos), definindo-a como “criação racional de abelhas nativas sem ferrão”², de cima para baixo. Longe de ser autoexplicativa, a categoria “meliponicultura” deve ser situada e posta em relação com o meio social e ambiental, evidenciando singularidades e contrastes, através no nosso caso, do aprendizado técnico, prática e a convivência multiespécies.

² LIMA, Carlito Rodrigues et al. Cartilha meliponicultura. Disponível em: <https://www.noclimadacaatinga.org.br/wp-content/uploads/Cartilha-digital_meliponicultura-NCC.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022. Não estou questionando as definições contidas nas cartilhas, porém, meu objetivo imediato foi relativizar a categoria “meliponicultura”, incluindo outras abordagens em vista da etnografia multiespécies, oriundas do campo.

3 CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO: O LUGAR DOS ESTUDOS MULTIESPÉCIES

Para concluirmos, discorro nesse último tópico sobre as contribuições da atual pesquisa para o avanço da discussão no que concerne a interface - educação, aprendizado técnico e os estudos multiespécies.

As contribuições estão entrelaçadas ao processo de pesquisa e reflexão, em vista disso, apesar de estarem destacadas ao serem enumeradas como verão a seguir, serão apresentadas da mesma maneira que foi realizada a pesquisa, transpassadas umas pelas outras, em um emaranhado de fluxos (INGOLD, 2012). Caso separadas do contexto ou da associação de ideias a que foram articuladas, perderiam conseqüentemente o seu vigor e sentido.

Seguem algumas contribuições da pesquisa para o debate, nas áreas de: (1) Antropologia da educação através da “educação multiespécies”, baseada nos processos de aprendizado técnico, onde são incluídos outros seres vivos não humanos (abelhas) como protagonistas, tornando o próprio meio ambiente um lugar de estudo; (2) Estudos das técnicas e dimensão afetiva; (3) Ecologia, saber ambiental e conservação das abelhas; (4) Etnografia multiespécies. Com efeito, faço um debate dos autores com o qual trabalhei, pensando em como poderia colaborar com outras investigações e avanço do campo científico.

Trazer outros seres vivos não humanos como as abelhas para o debate, atribuindo o status de “educadores” e motivadores em processos de aprendizado técnico, na inter-relação com os seres humanos, modos de se expressar e ensinar, é a principal contribuição do presente testemunho. Mais do que centralizar esse debate em um determinado indivíduo, um estudo que se pretende ser multiespécies, seja descentrado dos seres humanos. Etnografia multiespécies é “[...] caracterizada justamente por um descentramento do humano nas análises sociais.” (OLIVEIRA, 2022, p.11).

Nesse sentido, chamo atenção para um conjunto de outros seres vivos não humanos no processo educacional, quando esses processos manifestam características *sui generis*, fora do que foi produzido e reproduzido incansavelmente nos bancos acadêmicos, tentando adequar a todo custo diferente fenômenos a categorias como transmissão, tradição ou repetição, perdendo a meu ver o que há de mais rico em uma pesquisa de campo, ou seja, as questões de campo que emergem no contexto da pesquisa.

A antropologia da educação nesse contexto, tem como missão mostrar que diversos seres humanos tem múltiplas formas de aprender com multiespécies, para isso

é só mirar um pouco a história de outros povos em diferentes partes do planeta, em como eles não só tinham respeito para com determinados seres não humanos, igualmente aprendiam com eles e inclusive erigiam monumentos em sua homenagem, passando ao largo de uma abordagem reducionista que liga essas práticas exclusivamente a posturas animistas, mitológicas ou fetichistas, como nos alerta Lévi-Strauss (2004;2005). Dessa maneira reforço a ideia de que,

[...] conhecimentos adquiridos por meio da experiência e do engajamento do sujeito no mundo, que até pouco tempo atrás eram classificados como magia ou intuição subjetiva, vêm sendo incorporados em muitas áreas das ciências como outras formas legítimas de apreensão da realidade.” (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 169)

Dewey (1979) chama essa capacidade de aprender, de educação por experiência direta, pois “[...] a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida.” (TEIXEIRA, 2010, p.37). Tanto o ambiente quanto os não humanos colaboram para a educação. O aprendizado técnico no nosso caso, é um saber perspectivo, múltiplo, interessado e referenciado no meio local, porém, com valores planetários. O célebre biólogo Wilson (1997) fala algo similar sobre a formação de naturalistas, ao afirmar que, “A experiência direta no momento decisivo, e não o conhecimento sistemático, é o que conta na formação de um naturalista.” (p.21).

Para ambos os autores, Dewey (1979) e Wilson (1997), a importância da experiência direta na educação é central. Não é para menos, Dewey (1979) e Wilson (1997), apesar de grandes teóricos, que influenciaram todo o século XX e ainda influenciam diversas áreas do conhecimento, construíram as suas carreiras, e tinham como premissa fundamental a produção científica baseada na experiência e na prática. Assim, como o Seu Antônio. De todo modo, a experiência e a prática, os aproximam.

Uma educação que toma o meio como ponto de convergência, onde os encontros multiespécies acontecem, e se desdobram através da experiência. Essas são algumas características que identificamos do paradigma ecológico na educação (DEWEY, 1979; 2010; INGOLD, 2010, 2015a, 2015b, 2020, 2022; TSING, 2015, 2019, 2022; SÜSSEKIND, 2018). Portanto, “Esta espécie de aprendizado não visa tanto nos prover de fatos *sobre* o mundo, mas antes permitir que sejamos ensinados *por* ele. O mundo em si torna-se um lugar de estudo [...]” (INGOLD, 2022, p. 16, grifo do autor).

Em vista disso, “Vida, experiência e aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.” (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Logo, “[...] sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção educativa é sempre intrínseca ao próprio

processo da atividade.” (TEIXEIRA, 2010, p. 43). Com efeito, “Educação é vida, não preparação para a vida.” (TEIXEIRA, 2010, p. 61, grifo do autor). De todo modo,

Tanto os seres humanos quanto os não humanos, eu objetaria, realizam-se habilmente dentro e através de seu entorno, empregando capacidades de atenção e resposta que têm sido, pelo seu desenvolvimento, encarnadas através da prática e da experiência.” (INGOLD, 2015a, p. 36)

Aprender é indissociável de uma ação prática, ou seja, “[...] eu *sou* o que *estou* fazendo [...]” (INGOLD, 2015a, p. 45, grifo do autor), ou mesmo, “[...] aprender é fazer, é fazendo que se aprende [...]” (NETO; SERENO, 1999, p. 16). É uma oportunidade de perceber, “[...] como as práticas moldam e são elas mesmas moldadas nos múltiplos contextos da vida cotidiana, e como a participação muda na prática através dos contextos.” (LAVE, 2015, p. 43).

Desse modo, Neto e Sereno (1999) afirmam que os seres humanos aprendem, “Agindo, experimentando o conhecimento, captando as transformações do meio que o cerca, mudanças que o obrigam a novos conhecimentos, com os quais é necessário se ajustar.” (p. 15). O exemplo objetivo disso é a relação do Seu Antônio com o meio ambiente, as abelhas e os seus experimentos com artefatos, arquitetura e operações técnicas, “Experimentamos, sentimos a consequência disto e constatamos a mudança.” (NETO; SERENO, 1999, p.57)

Aprender é um exercício da liberdade na escolha das referências e mestres que lhe orientarão a partir dos interesses de cada ser humano, mesmo que esse mestre seja uma abelha. Sob esse viés, para Ingold (2015a), a educação se origina dos processos de desenvolvimento ontogenético, pelos quais todos os seres vivos passam, e se “co-produzem”. Em suma, “O universo da criança é especificamente construído por interesses pessoais, isto é, com elementos que interessem diretamente a ela, e que ela entenda bem a natureza destes elementos.” (NETO, 1999, p.38). Não só o universo da criança é construído por interesses pessoais, mas arrisco a dizer que, de todo e qualquer ser humano.

A relação do Seu Antônio funciona assim, seu interesse está em conhecer “outros mundos” e o potencial conjunto de relações que esses “outros-mundos” sugerem – mundo das abelhas, plantas, solos, rochas, dentre outros. Fazer as pessoas se interessarem por “outros mundos”, assumindo as “perspectivas” de outros seres vivos não humanos, seria um largo passo e constituiria um duro golpe às monoperspectivas, segmentadas e compartimentadas em “mundos” reducionistas, ao revelar toda a potência da importância de aprendermos a partir de um conjunto de relações com outros seres vivos.

Para Steil e Carvalho (2014), no que concerne o desenvolvimento de um paradigma ecológico, ontologia e uma perspectiva multiespécies, propõem que,

A ontologia simétrica opõe-se, assim, a uma ontologia antropocêntrica e propõe um outro passo em direção à superação do etnocentrismo. Não se trata aqui de apenas reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do “outro” humano, mas de considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo. (p.166)

Observar e aprender como outros seres vivos constroem as suas casas, transformam florestas, os materiais que eles utilizam, servem de exemplo e se constituem como alternativas de enfrentamento ao Antropoceno. Devemos entender que,

[...] os processos do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas. Conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo, e não uma prerrogativa humana que se processaria no espaço restrito da mente como uma operação racional. (STEIL; CARVALHO, 2014, p.164)

Vida social é constituição mútua, compartilhamento contínuo e correspondente de experiências entre seres humanos e seres não humanos, a vida é um universo em movimento, portanto “[...] perceber o ambiente não é reconstituir as coisas a serem encontradas nele, ou discernir suas formas e disposições congeladas, mas juntar-se a elas nos fluxos e movimentos materiais que contribuem para a sua – e nossa – contínua formação.” (INGOLD, 2015a, p. 143). Esse é uma boa maneira de participar e investigar os modos como os seres humanos aprendem e respondem os outros seres, acompanhando esses processos de constituição, os “[...] *modos de conhecer e agir sobre o mundo* [...]” (STEIL; CARVALHO, 2014, p.172, grifo nosso).

A maneira mais explícita de observar como se dá o aprendizado técnico em relação ao manejo com as abelhas, e isso pode servir para as relações com outros seres vivos não humanos, está direcionada para ações específicas destinada a certas finalidades na inter-relação entre seres vivos humanos e seres vivos não humanos. No percurso em resolver uma situação que surge durante o processo técnico, Seu Antônio aprendia muito mais do que se destinava a sua ação imediata. Pois o entrelaçamento entre os seres vivos, são entrelaçamentos de trajetórias, com os materiais, plantas, solo etc. Para compreender as abelhas é preciso compreender as trajetórias de outros materiais e seres vivos que estão entrelaçadas as abelhas e a nossa própria vida. Por Seu Antônio ter afeto e responsabilidade pelas abelhas, e fazer o possível para que elas fiquem bem, essa postura leva a uma circunscrição, desenvolvendo durante o processo técnico a “response-ability”, ou seja, uma habilidade de responder (HARAWAY, 2022).

Por consequência disso, a técnica é vista em sua dimensão operatória e está comprometida com a competência na execução para se chegar aos resultados esperados (SAUTCHUK, 2020). Antes, as operações técnicas são balizadas por uma relação afetiva com as abelhas. Diante disso, podemos pensar em um protagonismo compartilhado.

Existem técnicas que são desenvolvidas para prolongar a vida e outras para abreviá-la, aprendemos ambas. Exemplo para abreviá-la são os vários tipos de venenos e armadilhas baseadas nas dietas e comportamentos de diversos animais. As que apresento aqui, são técnicas para prolongar e conservar a vida.

Não existe apenas um único caminho para se aprender, e que individualmente seres humanos tem experiências em sua trajetória de aprender que vale a pena ser compartilhada para discorrer sobre a diversidade singular de cada processo de aprendizado. A educação proposta por Dewey (1979) contém um aprendizado que prepara os seres humanos a viver no mundo.

Em grande medida a associação entre os estudos multiespécies em interface com a educação, é um modo de contar e testemunhar um acontecimento. Para Ingold (2022)

[...] contar não é explicar o mundo, fornecer informações que resultariam em uma especificação completa, tornando óbvia a necessidade de que os iniciantes têm de inquirir por conta própria. É, antes, traçar um caminho que outros possam seguir. Assim, o caçador, educado com histórias de caça, pode seguir uma trilha; o arqueólogo treinado pode seguir suas pistas, o leitor competente pode seguir o que está escrito. (p. 145).

Já testemunhar, para Haraway (2015), é vinculado intimamente ao próprio conhecimento científico, assim

[...] conhecimento científico é sobre testemunhar. O método experimental é sobre isto, sobre o fato de estar lá. E o fato de saber certas coisas por estar lá modifica o senso de responsabilidade. Assim, longe de ser indiferente à verdade, o enfoque que tento defender é rigorosamente comprometido com testar e atestar. Com se engajar e compreender que este é um empreendimento sempre interpretativo, interessado, contingente, falível. Não é nunca um relato desinteressado. (HARAWAY, 2015, p.67, grifo do autor)

Sobre a arte da pesquisa, o testemunhar e o contar, são formas de produção do conhecimento científico, permite que “[...] o conhecimento cresça a partir do cruzamento de nossos engajamentos práticos e observacionais sobre os seres e as coisas que nos rodeiam” (INGOLD, 2022, p. 22). Ademais, testemunhando as peculiares tecnodiversas, ou mesmo as cosmotécnicas (HUI, 2020), poderemos arriscar encontros de conhecimentos, a partir de uma simbiogênese social e científica, como sugere Tsing (2019) ao se apropriar desse termo da biologia para ilustrar a geração de novas possibilidades de produção de saberes científicos colaborativos, que podem incluir seres vivos não humanos e seres humanos.

Wilson (2015) já vaticinava o que ocorrerá aos campos científicos, ao afirmava que, as “Disciplinas tradicionais de pesquisa passarão por metamorfoses e assumirão formas, pelos padrões de hoje, quase irreconhecíveis. No processo, darão origem a novos

campos de pesquisa [...]” (p.14). As disciplinas poderão até manter as denominações por algum tempo, mas o seu “núcleo duro” está sofrendo uma profunda transformação. Wilson (2015) informa em relação ao conhecimento acadêmico que, nada é imutável, para desespero dos dogmáticos (religiosos). Seria uma tentativa retrógada e certamente fadada ao fracasso, tentar barrar esse movimento, uma barbaridade como ocorreu outrora com Galileu, Giordano Bruno e outros cientistas, perseguidos pelo Santo Ofício, indo de encontro a própria razão de ser da pesquisa científica.

Aprender a tecnodiversidade (HUI, 2020) de outros grupos sociais ou seres humanos em suas experiências individuais com o qual pesquisamos, é um modo de combate a monotécnica repassada e transmitida por instituições que possuem controle sobre as formas de conhecimento tecnocientífico, tidas como aliadas como mostrei anteriormente ao Antropoceno em sua tarefa, de produzir unilateralmente controle sobre os processos técnicos de produção, alimentação, e de modo geral, uma homogeneização de técnicas, produtos, pessoas, forma de pensamento e sobretudo domínio sobre a educação e aprendizado. Esse posicionamento metodológico permite que sejam construídas várias configurações e interfaces, com a antropologia da educação, aprendizado técnico e estudos multiespécies etc., reelaborando problematizações a respeito da pesquisa nesse campo temático.

Ingold (2020) alerta que, “A escola pode não ser o único tipo de instituição investida de um propósito pedagógico.” (p.16 – 17), e a antropologia da educação ao concentrar os seus estudos exclusivamente em instituições consagradas ou categoricamente conceituadas, acaba negando todos os outros elementos que interferem nos processos educacionais, e o mais grave, inibe todo um potencial metodológico. Ainda mais, porque, na perspectiva de Ingold (2020), não existe uma distinção entre antropologia e educação, e antropologia para o mesmo autor não deveria ser adjetivada, pois os seres humanos estão em comunhão com o mundo, contaminando e sendo contaminados por ele, como endossa Tsing (2022). Esses são alguns aspectos do que Steil e Carvalho (2014) tem chamado paradigma ecológico na educação, cujo foco é a vida, relações entre os seres vivos e os processos.

Esse tipo de aprendizagem do qual descrevo, nos convida a agir, responder ao mundo, de forma prática, respeitando outros seres, no qual estamos diante de um dilema, “[...] deter a aniquilação em prol das gerações futuras ou o oposto, ou seja, continuar transformando o planeta conforme nossas necessidades imediatas” (WILSON, 2018, p. 96). O futuro é o que nós estamos fazendo agora na prática, enquanto partilhamos o mundo com organismos, seres e materiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Vamos construir uma casa?:** doze lições para a educação dos sentidos. 5.ed. Campinas: Papirus, 2014.

CORTOPASSI – LAURINO, Marilda; NOGUEIRA – NETO, Paulo. **Abelhas sem ferrão do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2016.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e Educação.** 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOOREN, Thom Van; KIRKSEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes da atentividade. **ClimaCom Cultura Científica**, ano 3, n.7, p. 39 – 66, dez./2016.

HARAWAY, Donna. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista concedida a Thyrza Nichols Goodeve. **Mediações.** Londrina, v.20, n.1, p.48-68, jan./jun. 2015.

_____. **O manifesto das espécies companheiras:** cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

_____. **Quando as espécies se encontram.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

HOLLIVER, Gabriel. Uma antropologia que dança: algumas notas sobre paisagens multiespécies. **Anuário Antropológico.** v. 43, n. 3, p. 189 – 202, set./dez. 2020.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação.** Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. **Antropologia:** para que serve. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. Da transmissão de representação à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6 – 25, jan./abr. 2010.

_____. **Estar vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015a.

_____. **Evolução e vida social.** Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. **Fazer:** antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis: Vozes, 2022.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 1, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015b.

_____. Trazendo as coisas de volta a vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25 - 44, jan./jun. 2012.

KIRKSEY, S. Eben; HELMREICH, Stefan. A emergência da etnografia multiespécies. **Revista Antropologia da UFSCAR.** n.12, p. 273 – 307, jul./dez. 2020.

KOLBERT, Elizabeth. **A sexta extinção:** uma história não natural. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, ano 21, n.44, p. 37- 47, jul./dez. 2015.

- LEROI – GOURHAN, André. **Evolução e técnicas**: o meio e as técnicas. Lisboa: Edições 70, 1984. 2 v.
- _____. **O gesto e a palavra**: memórias e ritmos. Lisboa: Edições 70, 1987. 2 v.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Do mel às cinzas**. São Paulo: Cosac e Naif, 2005. (Mitológicas, 2).
- _____. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac e Naif, 2004. (Mitológicas, 1).
- LORENZ, Konrad. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- LOVELOCK, James. **Um novo olhar sobre a vida**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- MELO, Paulo Wanderley *et al.* O que é Antropoceno?. In: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; GONÇALVES-SOUZA, Thiago (Ed.). **Introdução ao Antropoceno**. Recife: NUPEEA, 2022.
- MONEY, Nicholas P. **A ascensão da levedura**: como um simples fungo moldou a nossa civilização. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.
- NETO, Porfírio Aguiar; SERENO, Tânia. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: Triom, 1999.
- ODUM, Eugene P. **Fundamentos da ecologia**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.
- OLIVEIRA, Joana Cabral *et al.* Apresentação. In: OLIVEIRA, Joana Cabral *et al.* (Org.). In: **Vozes vegetais: diversidade, resistências e histórias da floresta**. São Paulo: Ubu Editora/IRD, 2020.
- _____. Prefácio. In: **O cogumelo do fim no mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: N1 – Edições, 2022.
- SAUTCHUK, Carlos Emanuel. A antropologia da ciência e da técnica: tradição, modernidade e a questão da transferência de tecnologia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CIÊNCIA TECNOLOGIA SOCIEDADE. **Sessão 7**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oUEyMHOHUQs>>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- _____. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individuação. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 109 – 139, jul./dez. 2015.
- _____. Ciência e técnica. In: Duarte, L.F.D (Coord.). **Horizonte das ciências sociais no Brasil**. São Paulo: ANPOCS, 2010.
- _____. Introdução: técnica e/em/como transformação. In: SAUTCHUK, Carlos Emanuel (Org.). **Técnica e transformação**: perspectivas antropológicas. Rio de Janeiro: ABA Publicações, 2017.
- _____. **O arpão e o anzol**: técnica e pessoa na Amazônia. Brasília: Editora UNB, 2020.
- SINGER, Peter. **Libertação animal**. Porto: Via Ótima, 2000.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 163 – 183, 2014.
- SÜSSEKIND, Felipe. Sobre a vida multiespécie. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro, n. 69, p. 159 – 178, abr. 2018.

TSING, Anna Lowenhaupt. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha**. Florianópolis, v.17, n. 01, p. 177 – 201, jan./jul. 2015.

_____. O antropoceno mais que humano. **Iha - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n.1, p. 176 – 191, 2021.

_____. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: N1 – Edições, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. *In*: WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

UEXKÜLL, Jakob von. **Milieu animal et milieu humain**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2010.

VANDER VELDEN, Felipe Ferreira; SILVEIRA, Flávio Leonel A. Humanos e outros que humanos em paisagens multiespécies. *Ñanduty*, v. 9, n.13, p. 1 – 18, 2021.

WILSON, Edward Osborne. **Cartas a um jovem cientista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **O sentido da existência humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **Naturalista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SOBRE OS ORGANIZADORES

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO: Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Organizadora de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, VI) (2021). Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ: Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándose en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial

Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Organizador de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV) (2021). Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abelhas Nativas Sem Ferrão 313, 323
Aesthetics 82, 88, 92
Antropoceno 313, 314, 315, 316, 317, 318, 327, 329, 331, 332
Arqueología y antropología social 18
Arte mexicano 115
Aspirantes 170, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182
Atlas 82, 84, 89, 92, 93, 248
Atmosphere 81, 82, 84, 88, 90, 91
Aula Inclusiva 37
Autodidactismo 107
Auto-eco-compatibilização 128, 130, 139, 141
Autonomia da criança 71, 76, 78
Ayahuasca 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

C

Canudos 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248
Casinos 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300
CENEVAL 172, 175, 176, 177, 181, 182
Cidadania 53, 128, 146
Ciência 13, 14, 16, 17, 33, 50, 76, 77, 94, 117, 120, 124, 125, 127, 134, 138, 140, 156, 157, 158, 159, 184, 185, 220, 321, 331
Co-enseñanza 37, 41, 45, 46
Competencias 52, 55, 58, 59, 60, 64, 65, 67, 69, 70, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 113, 114, 134, 140, 148, 150, 153, 162, 164, 173, 175, 176
Comunidad 8, 10, 33, 34, 35, 41, 67, 69, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 121, 165, 167, 170, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284
Condiciones laborales 1, 2, 5
Conjugalidade 216, 219
Constituição Brasileira 48, 309
Construtivismo crítico 142, 143, 144, 148, 150, 152
Convivencia 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 161, 276, 278, 313, 314, 323

D

Deficiências acadêmicas 172, 176, 182
Democratização da Educação 48
Design 60, 70, 81, 82, 83, 85, 92, 94, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 138, 151, 187
Desigualdades de gênero 197, 213
Devoção 249, 251, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 264, 270
Diário 42, 126, 140, 237, 248, 275, 276, 279, 282, 283, 284, 287, 300
Divisão sexual do trabalho 197, 200, 201, 203, 205, 212, 213, 215
Docência superior 197, 198, 202
Docente de educación indígena 1

E

Educação 13, 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 197, 198, 210, 215, 228, 235, 303, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 324, 325, 326, 328, 329, 330
Educação a Distância 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Educação estética visual para todos 128
Educação para a saúde 142, 146, 147, 148, 150
Emotions 81, 82, 84, 86, 88, 92
Ensino na educação infantil 71
Espacio biográfico 1, 11
Estudios culturales 115
Estudios Novohispanos 115
Estudos multiespécies 313, 316, 317, 319, 324, 328, 329, 330
Ética ambiental 301, 310
Exhibition spaces 81, 82, 92
Experiência 4, 7, 8, 10, 30, 36, 45, 46, 52, 58, 64, 72, 74, 75, 79, 94, 106, 112, 142, 143, 149, 151, 200, 203, 204, 206, 207, 209, 213, 214, 229, 238, 242, 287, 313, 316, 317, 318, 325, 326, 330
Exploratório de educação artística 128, 132

F

Feminismo 116, 124, 200, 215, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235
Feminismo negro 228, 231, 233
Flexible 45, 161, 162, 165, 166, 167, 170

Formação pedagógica 71

Formación 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 46, 47, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 125, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 185, 280

Formación docente inicial 31

Formal media 184

G

Gênero 11, 15, 16, 64, 123, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 285, 295

Grupo focal 1, 2, 3, 4, 6

H

Historia 5, 6, 8, 18, 20, 21, 22, 25, 61, 115, 122, 123, 125, 126, 161, 279, 284

História 5, 52, 58, 74, 75, 134, 136, 140, 141, 197, 198, 200, 204, 215, 217, 218, 219, 223, 226, 227, 228, 229, 232, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 273, 274, 315, 318, 325, 330

Historia de la música 115

I

Imagem 136, 138, 139, 220, 224, 249, 257, 262, 263, 264, 265, 266, 268

Imaginário criativo 128

Indígena 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 154, 231

Ingeniería 24, 32, 47, 105, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Innovación 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 107, 126, 162, 165

Inovação pedagógica 142, 143, 144, 145, 146, 151

Integral 29, 51, 52, 94, 95, 97, 104, 128, 129, 141, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 186, 208, 209, 210, 230, 239, 300

J

Justiça ambiental 301

L

Liturgia 249

M

Matemática educativa 31, 33, 36

Memory of places 81, 82, 84, 90
Modelización matemática 30, 31, 33, 35, 36
Modelo educativo 161, 165, 166, 167, 169, 170, 171

N

Noticias 275, 279, 281, 282, 283

P

Papéis de género 208, 209, 216, 223
Património cultural artístico 128, 134, 136
Paz 26, 27, 80, 94, 96, 97, 106, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 127, 238
Personagens femininas 216
Perturbações psicossociais 216
Planeación prospectiva 107, 112, 114
Plantas professoras 154
Pós-colonialidade 13
Post-Conflicto 94
Promoção da saúde 142, 146, 147, 148, 151, 152
Promoción y publicidad 285, 286, 287, 288, 292
Prospectiva 60, 61, 62, 107, 112, 114

R

Raça 218, 221, 228, 232, 235, 310, 311
Recorrido de Estudio e Investigación 37, 38, 47
Reforma 9, 161, 164, 241, 285, 286, 298, 304
Reimaginación 60
Revista 12, 17, 36, 46, 47, 58, 59, 114, 127, 151, 152, 159, 197, 200, 215, 235, 236, 274, 275, 282, 291, 299, 300, 330, 331, 332

S

Saberes outros 154, 159
Science/scientist 184
Simulação em enfermagem 142
Social representations 184, 185, 186, 191, 192, 193, 195, 196
Sociedad 9, 22, 33, 36, 39, 47, 94, 96, 97, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 124, 125, 127, 161, 162, 172, 275, 276, 277, 279, 281, 282, 285, 288, 298, 299

Sociedad del conocimiento 107, 114
Socioepistemología 30, 31, 32, 33, 34, 35
Sociologia 12, 17, 33, 197, 215, 223, 236, 237, 248, 275, 284, 299
Sor Juana Inés de la Cruz 115, 121, 125, 126, 127
Sustentabilidade 59, 301, 303, 305, 307, 310, 311, 312

T

TecNM 172
Tecnologia 40, 48, 52, 53, 56, 62, 64, 65, 66, 94, 103, 109, 215, 292, 306, 309, 331
Teoría Antropológica de lo Didáctico 37, 38, 40, 46, 47
Teoria de Estado 236, 246
Transformação Social 48
Transformación 5, 60, 61, 62, 64, 99, 110, 161, 163, 165, 169

U

University students 184, 195, 196

V

Via Crucis 249, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 264, 269, 270, 273
Violência 95, 97, 98, 157, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 285
Virreinato 115