

ISSN 1982-5560

CRÓNICOS

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN

v. 18 n. 1
jan./jun. 2017



Dossiê
**Diversidade de
saberes sobre a
América Latina I**

ANOS

UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SUMÁRIO

v. 18, n. 1 (2017)

Dossiê Diversidade de Saberes sobre a América Latina I

Editorial

Boaventura de Sousa Santos (Univ. Coimbra)
Itamar de Moraes Nobre (UFRN)
Zéu Palmeira Sobrinho (UFRN)
Vânia de Vasconcelos Gico (UFRN)
Ana Carmem do Nascimento Silva (UFRN)

04-08

DOSSIÊ

**Pensar el dispositivo escolar en diálogo con la obra
de Boaventura de Sousa Santos**

Soledad Vercellino

09-32

**Fragmentos da complexidade e dos fundamentos
da política educacional**

José Manoel Miranda de Oliveira

33-48

**Formas discursivas contemporáneas de juventud y sus límites:
la construcción mediática de jóvenes de las clases subalternas
en Córdoba, Argentina (2014)**

María Belén Espoz Dalmasso
María Eugenia Boito

49-69

**Epistemologias do sul e a nova geografia: por uma geografia popular
no encontro entre Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos**

Sebastião P. G. de Cerqueira-Neto

70-90

**A experiência e a formação jurídica sob a perspectiva
de promoção da justiça cognitiva**

Zéu Palmeira Sobrinho

91-108

Cooperativas, altruismo y compromiso político: contribuciones para el debate latinoamericano sobre economía solidaria Andrés Spognardi	109-124
--	---------

ARTIGOS ABERTOS

O <i>habitus</i> moderno na educação profissional Rômulo Leite Amorim Vânia de Vasconcelos Gico	125-143
Um retrato fotocartográfico do envelhecimento em Portugal Itamar de Moraes Nobre Élmano Ricarte de Azevêdo Souza	144-153

POIESIS

Dois poemas Ruy Rocha	154-156
---------------------------------	---------

RESENHAS

A crítica anticapitalista e o novo espírito do capitalismo Alyson Thiago Fernandes Freire	157-163
Música e poder: para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu de Antônio Pinho Vargas, 2011 Ana Judite de Oliveira Medeiros	164-167

EXPEDIENTE

Expediente	168-169
------------	---------

EDITORIAL

O conjunto das compreensões desenvolvidas no dossiê DIVERSIDADE DE SABERES SOBRE A AMÉRICA LATINA é resultante de um Seminário Internacional com mesmo título, realizado no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, entre os dias 4 e 5 de maio de 2015, e teve como objetivo propiciar o diálogo e a troca de experiências entre pesquisadores que se debruçavam sobre temas diversos relacionados com a América Latina. Naquele momento, eles desenvolviam seus estudos de pós-doutoramento e doutoramento, sob a orientação do Professor Boaventura de Sousa Santos, bem como outros investigadores do CES, em um verdadeiro exercício de plasticidade cultural, que também revelava uma plasticidade social e de ideias.

Consideramos que além de enfrentar na prática uma confluência de temas e de abordagens, esses pioneiros pesquisadores, tiveram um posicionamento crítico e reflexivo, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, como perante as fontes de pesquisa. Eles exibiram um compromisso e uma atitude de autores comprometidos com suas respectivas formações e com a elaboração de um pensamento que se alinhe à postura crítica de produção das configurações das epistemologias do sul, tão cara à obra de Boaventura de Sousa Santos, presente ao evento.

As considerações sobre a emancipação abrem alternativas de caminhos possíveis, e se apresentam como um viés do pensamento de Boaventura de Sousa Santos. Assim...

[...] a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de luta é o sentido político de processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo processual da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática abordada (SANTOS, 2010, p. 277-278).

A emancipação é um *continuum*, e ocorre quando os sujeitos em suas relações sociais adquirem uma consciência da necessidade de superação das opressões e exclusões, e uma autonomia para transformar esta consciência em ação, numa fórmula muito bem colocada por um dos autores do dossiê: consciência + autonomia + ação = emancipação.

Na realidade, o que Boaventura de Souza Santos nos vem demonstrar é a possibilidade de formulação de um corpo de teorias consistentes através da análise das diversas realidades, sejam elas locais ou globais, por meio do esforço intelectual, comprometido e autônomo. Daí sua facilidade e seu gosto por estar em sintonia com os acontecimentos de vários locais do mundo, reunindo orientandos de diversas precedências e discutindo realidades também diversas, a emancipação se constitui numa tarefa mundial.

O evento sob a organização e coordenação geral dos professores Itamar de Moraes Nobre e Zéu Palmeira Sobrinho, contou com a presença dos articulistas

desse número da Revista CRONOS, como palestrantes e debatedores congregando a diversidade temática abordada nos países dos estudiosos envolvidos, como Portugal, Brasil, Argentina e México, além da diversidade de saberes componentes das interfaces com as ciências sociais e humanas, bem como das ciências da saúde, arquitetura, direito, educação e filosofia, que tinham em comum o caráter contra-hegemônico do conhecimento e o compromisso social de abordagem, configurando uma verdadeira transdisciplinaridade e diversidade de saberes.

Nessa postura, *Soledad Vercellino* desenvolve uma abordagem conceitual que permita pensar uma maneira diferente sobre a escola. É uma estratégia de pensamento que tenta instaurar algo da multiplicidade e complementaridade, propondo uma escola dialógica, portanto emancipatória, com base no pensamento teórico-político de Boaventura de Sousa Santos.

Já *José Manoel Miranda de Oliveira* aborda a práxis ancorada no desenvolvimento dos saberes escolares, assegurando, a partir dela, a impossibilidade de se discutir a educação sem uma aproximação do contexto das Ciências Sociais e da Filosofia; a complexidade posta sobre a educação parte das contradições apresentadas por Santos (2013) sobre as funções constituídas pelo sistema educativo, no momento em que as ações e os objetos produzidos ou reproduzidos são detectáveis entre as funções sociais, econômicas e políticas, portanto, carecendo-se da autonomia.

A proposta de *María Belén Espoz Dalmasso* é destacar as tendências a partir das quais a “juventude” é configurada em uma forma “particular” de vivência nas cidades do Sul global, contextualizando-as nos setores populares da cidade de Córdoba, Argentina, a

partir das falas dos seus interlocutores, valendo-se para tal da metodologia de análise do discurso, bem como de contribuições de Bakhtin e Voloshinov. Haveria nessas falas um veio de liberdade, emancipação, contra-hegemonia? A resposta seria sim, pois há transformações que presentificam o futuro, como se propõe a sociologia das ausências (SANTOS, 2006); quebram-se barreiras classistas e remetem-se ao não desperdício das experiências (SANTOS, 2001), dialogando sobre o como se vive, se sente e se expressam as ideias desses jovens.

Por sua vez, *Sebastião Cerqueira-Neto*, apresenta uma proposta chamada “Geografia Popular”, que pode ser um caminho para se contrapor, estreitar ou desmanchar linhas abissais que fragmentam o território do Brasil a partir da sua divisão estadual que estabelece uma hierarquia entre o norte e sul do país. Tendo como respaldo a geografia nova de Milton Santos, propõe uma emancipação do pensamento hegemônico, portanto, uma maneira alternativa de interpretar a geografia que se aproxime da dinâmica social, em diálogo com as Epistemologias de Sul.

Na abordagem da formação jurídica, *Zéu Palmeira Sobrinho*, sugere uma mediação de experiência no contexto da prática da justiça cognitiva, aproximando-se da pedagogia freireana, propondo analisar os principais problemas que o profissional do direito enfrenta no processo de sua formação a partir da perspectiva de uma educação jurídico-emancipatória, focada principalmente no caso de formação de juízes.

Por fim, *Andrés Spognardi*, fecha a discussão do Dossiê, permanecendo no campo das experiências, mas desta feita, junto às camadas populares, elevando seu pensamento a uma prática de

sobrevivência contra-hegemônica, emancipatória da vida econômica, e discute a economia solidária argumentando que aumentar o tamanho e a complexidade de uma cooperativa não afeta necessariamente seus fundamentos de solidariedade ou seu compromisso político. Chama a atenção sobre a necessidade de evitar-se o uso do termo “capitalista” para se referir a essas cooperativas que se baseiam no princípio da racionalidade instrumental.

As imagens de *Mário Vitória*, pintor português que dá expressão imagética a obra de Boaventura de Sousa Santos, dá expressão máxima ao Dossiê “Diversidade de Saberes sobre a América Latina”, enquanto trabalho de intercâmbio transnacional, pois religa saberes tematizados e a arte com outros saberes aqui elencados. As imagens de abertura da capa e sessões internas da Revista Cronos, para esse Dossiê, são assim denominadas:

1. *Migração* (acrílico sobre tela, 180x180cm, 2015) é a imagem de capa deste número. Para onde nos conduzem as nebulosas ideias da dominação? A arte nos fala do colonialismo da mente, da ideologia hegemônica e do surrupiamento dos direitos de viver no território no qual se nasce. A migração, por vezes, não é uma escolha, mas a única saída para muitos que têm suas vidas ameaçadas. Sabe-se o que se leva na embarcação, mas o futuro é uma incógnita. Pode-se cruzar fronteiras geográficas, mas as injustiças tornam permanentes as barreiras cognitivas e sociais. Percorrer solitariamente por logradouros desconhecidos torna ainda mais difícil a transformação, pois deslocados de nossos espaços e distantes de nosso “cardume” a luta não se constrói.

2. *Em movimento* (acrílico sobre tela, 96x90cm, 2014) abre os artigos deste Dossiê. A imagem

nos remete à luta, democracia, justiça, emancipação e diversidade. Podemos construir uma globalização contra-hegemônica, mas as correntes que escravizam devem ser rompidas pela coletividade pluridiversa. As diferenças em diálogo criam mais pernas, e a emancipação torna-se mais célere.

3. Com *A dieta da consciência mata mais que a obesidade da vida* (acrílico sobre madeira, 122x113x40cm, 2014) inaugura-se os artigos da seção Artigos Abertos. Esta representação pictórica aponta para uma desconstrução da alienação, e ao mesmo tempo da monocultura do saber. Há também a possibilidade de um futuro com esperança de emancipação quando a consciência for libertada. Descortinando a dominação e destrancando o cadeado da ignorância, as mentes aprisionadas e alienadas pela ignorância hegemônica podem ser emancipadas, pois, como nos diz Alice, ainda é preciso acreditar em pelo menos “seis coisas impossíveis antes do café da manhã”.

4. Para a seção Poiesis, as *Intrigas no Olimpo entre outras escadinhas para o céu português* (óleo sobre tela, 180x120cm, 2011) nos propõe com seu ar poético, barroco e sua dinâmica dos corpos, uma crítica política de disputas pelo poder que se mantém resguardadas; os donos do poder não tem a cabeça à mostra, e não está visível a ninguém; e via de regra, o poder está nas mãos daqueles que não estão a nossa vista. Na entrada para o *Olimpo* os “sem cabeças” – os “sem consciências” – são defendidos por seus cúmplices armados e no topo do céu olímpiano a razão indolente se protege de qualquer ameaça com o guarda-chuva da injustiça.

Assim, o saber produzido por esses diversos sujeitos sociais aqui mencionados reflete uma produção social do saber e uma ação que se dá na prática,

problematizado pela crítica, pela reflexão e, acima de tudo, pela ação transformadora, rumo à emancipação social.

A Revista Cronos é uma forte aliada para a melhoria da produção científica institucional da pós-graduação pela publicação que faz das inquietudes intelectuais do corpo docente. Parabéns a todos os autores constantes neste número da Revista. Deixamos o convite para que seus nomes e trabalhos venham a figurar em próximos números deste valoroso veículo de difusão cultural e científica.

Os Organizadores do Dossiê:

Boaventura de Sousa Santos (Univ. Coimbra);

Itamar de Moraes Nobre (UFRN);

Zéu Palmeira Sobrinho (UFRN);

Vânia de Vasconcelos Gico (UFRN);

Ana Carmem do Nascimento Silva (UFRN).

REFERÊNCIAS

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. Coimbra, Portugal: Editora Almedina 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v.1).



Figura 1 – Em movimento (acrílico sobre tela, 96x90cm, 2014).

DOSSIÊ

PENSAR EL DISPOSITIVO ESCOLAR EN DIÁLOGO CON LA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

TO THINK THE SCHOOL DISPOSITIVO IN DIALOG WITH BOAVENTURA DE
SOUSA SANTOS WORK

Soledad Vercellino¹



RESUMEN

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar. La 'caja negra de lo escolar' ha sido conceptualizada, según la tradición conceptual de la que se trate, como 'gramática' (Tyack y Cuban, 1995), 'cultura' (Julia, 2001; Viñao, 2002), 'forma' (Vincent, Lahire y Thin, 1994) o 'dispositivo escolar' (Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uría, 1991). En esta comunicación se analizará la noción foucaultiana de dispositivo y se intentará enriquecerla al ponerla en diálogo con la obra del Prof. Boaventura de Sousa Santos. Todo ello como forma de desarrollar un enfoque conceptual que permita pensar de otro modo lo escolar. Se trata de una estrategia de pensamiento, que otea ese espacio

abrumador, enérgico, a veces inefable, otras trivializado en su aparente obviedad, que es 'lo escolar', intentando restituir algo de su multiplicidad y complejidad. Think the school dispositive into dialogue with the work of Boaventura de Sousa Santos.

Palavras-chave: Organizan la experiencia escolar; Dispositivo escolar - noción foucaultiana; Boaventura de Sousa Santos

ABSTRACT

From the '90, educational researches, has put the focus on those structural components of the school, namely, those invariant elements that organize the school experience. The 'black box of the school' has been conceptualized as 'grammar' (Tyack and Cuban, 1995), 'culture' (Julia, 2001; Viñao, 2002), 'form' (Vincent, Lahire

¹ Directora do Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS). Universidad Nacional de Río Negro – Argentina. E-mail: <svercellino@unrn.edu.ar>.

and Thin, 1994) or ‘school dispositive’ (Querrien, 1979; Varela and Alvarez Uria, 1991). In this paper I analyze the Foucault’s notion of ‘dispositive’ and I attempt to enrich it by putting it in dialogue with the work of Prof. Boaventura De Sousa Santos. All this as a way to develop a conceptual approach to think, otherwise, what school is? It is a strategy of thought that look at that overwhelming, energetic, sometimes ineffable space, other trivialized in its apparent obviousness, which is ‘the school’, trying to restore some of its multiplicity and complexity.

Keywords: Foucault’s notion of ‘dispositive’; Organize the school experience; Boaventura de Sousa Santos.

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 90 la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurantes y estructurales de lo escolar, es decir, aquellos elementos invariantes que organizan la experiencia escolar (HARGREAVES; GOODSON, 2006, VIÑAO, 2002; TYACK; CUBAN, 1995; JULIÁ 2001; BOSCO, 2000; FRIGERIO, BAQUERO; DICKER, 2007; BAQUERO; TERIGI, 1996; TERIGI, 2006; DUSSEL, 2006; GVIRTZ; LARRONDO, 2007, BAQUERO, 2001, entre otros).

La ‘caja negra de lo escolar’, como la definió Dominique Julia (2001), ha sido conceptualizada, según la tradición conceptual de la que se trate, como ‘gramática’ (TYACK ; CUBAN, 1995),

‘cultura’ (JULIA, 2001; VIÑAO, 2002), ‘forma’ (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994) o ‘dispositivo escolar’ (QUERRIEN, 1979; VARELA; ÁLVAREZ URÍA, 1991).

Todas estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular la conducta y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural

Esos conceptos han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de la escuela ante reformas gestadas en los niveles centrales (HARGREAVES, 2006; DUSSEL, 2006; ROMERO, 2006); o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (SAPOZNIKOW, 2008); las nuevas tecnologías de la información (BOSCO, A. 2000), el celular y la computadora (GVIRTZ Y LARRONDO, 2007).

En este trabajo repararé particularmente en el concepto de ‘dispositivo escolar’, el cual - tal como ha ocurrido en general con la obra de Michel Foucault - ha tenido un rico y temprano anclaje en el campo de la intelectualidad y la investigación educativa argentina (CANAVESE, 2014).

Los trabajos inscriptos en esa perspectiva han resultado particularmente fértiles para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Los mismos analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar “escuela primaria argentina” (PINEAU, 1996; DICKER, 2005; FRIGERIO; BAQUERO;

DICKER, 2007; DUSSEL, 2006; TERIGI, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (TERIGI, 2003, 2006, 2007a, 2007b; SOUTHWELL, 2009) y revelan el papel del mismo en los procesos de subjetivación (TERIGI; BAQUERO, 1996; COREA, 2000).

Este recorrido nos muestra que aquello que en lo escolar insiste, resiste y produce ha sido colado en la agenda de la investigación educativa, como un objeto de conocimiento que vale la pena ser explorado. Por ello, en este escrito recuperaré el desafío de pensarlo, revisitando una noción ya utilizada en ese campo de investigación educativa, como es la de 'dispositivo'.

Argumentaré sobre la potencia heurística de esa categoría, más allá que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (DUSSEL, 2006).

El concepto de dispositivo ha sido, en los últimos años considerado un 'término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault' (AGAMBEN, 2011, p. 249). También ha sido un término sumamente productivo, tanto por su amplia utilización en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales y humanas como por los esfuerzos hermenéuticos, de precisión a los que

dio lugar, entre los que cabe destacar las obras de Deleuze (1990), primero, luego de Agamben (2011).

La noción es tan relevante en la obra de Foucault, como escurridiza: salta de un dominio a otro (de la cárcel, a la sexualidad, de la ciencia a la arquitectura). En ese carácter escurridizo se funda su mayor dificultad y da motivos a las principales críticas: resulta sumamente difícil dimensionar el concepto y termina transformándose en una categoría totalizadora: 'todo es dispositivo, entonces, nada lo es'.

En las páginas que siguen, desandando el concepto y lo que éste ha dado a pensar, intentaré responder (me): ¿Por qué pensar lo escolar en términos de dispositivo? ¿Qué implicancias o derivaciones supone pensar lo escolar en términos de dispositivo?²

Parto del supuesto que 'pensar en términos de dispositivo' implica más que trabajar con una categoría teórica, más bien hacerlo con una estrategia de pensamiento, que prioriza cierta escala y cierta resonancia en la lectura de lo social; que concibe lo escolar como un ovillo constituido por múltiples prácticas de estofa muy heterogénea, siempre profundamente relacionales e históricas. Y que además de esa potencia descriptiva,

² En ese esfuerzo, pondré en diálogo a esa noción con el arsenal conceptual de otros pensadores no suficientemente explorados en el campo de la investigación educativa argentina, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos. Diálogo desarrollado en el marco de un estagio de investigación y formación que estoy desarrollando en el Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra), bajo la tutoría del Prof. Santos y con financiamiento de Programa Erasmus Europlata.

el dispositivo permitiría analizar, comprender, dilucidar, por su dimensión estratégica, la inestable tensión entre regulación y emancipación que en ese espacio se juega [...] así como algunos de sus efectos.

¿QUÉ SIGNIFICA PENSAR LO ESCOLAR EN TÉRMINOS DE DISPOSITIVO?

Responder a la pregunta ¿qué es un dispositivo? no sólo ha ocupado a varios pensadores, sino que fue una interrogación realizada al propio Foucault por Alain Grosrichard (1977) en cierto convite con intelectuales de la talla de Catherin Millot y Jacques Allain Miller, poco tiempo después de la aparición de *La Voluntad de Saber*, a fines de la década del 70.

Luego Deleuze (1990) y más tarde Agamben (2005, 2011), pero también otros pensadores europeos (ABADÍA, 2003; RAFFNSØE, GUDMAND-HØYER; THANING, 2014), norteamericanos (BUSSOLINI, 2010; BEUSCART; PEERBAYE, 2006) y argentinos (GARCÍA FANLO, 2011) han buscado responder esa pregunta.

Ante la interpelación de Grosrichard sobre el sentido y la función metodológica del término, Foucault iniciará diciendo:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1985, p.128, el resaltado es mío).

Esta formulación no es nueva en Foucault, por el contrario, podemos encontrarla en escritos previos, como en la *Arqueología del Saber*³, publicado en 1969 en francés y al año siguiente en español. Allí referirá a la categoría de ‘relaciones discursivas’, para referir a las relaciones entre “instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización” (FOUCAULT, 2002, p.73-74), que constituyen las condiciones positivas de emergencia y delimitación de los objetos de conocimiento.

Se trata, dirá, de relaciones entre discursos, entendiendo a éstos últimos como irreductibles a la lengua o la palabra, más bien como *prácticas*, como *prácticas que forman sistemáticamente* los objetos sobre los que hablan (FOUCAULT, 2002).

Prácticas que poseen una materialidad por demás heterogénea:

³ Como veremos más adelante, tanto Deleuze (1990) como Agamben (2011) conectarán la categoría de dispositivo con esa obra de Foucault, pero lo harán vinculándola al trabajo de archivo, el primero, y a la categoría de positividad, el segundo. Otros, como García Fanlo (2011), entenderán que el concepto de dispositivo deviene del de episteme. La vinculación con la categoría de relaciones discursivas (claramente vinculada a la historia de la ciencia de George Canguilhem) no es explorada por ninguno de los expertos citados.

instalaciones arquitectónicas, leyes, enunciados científicos, filosóficos y morales, formas de comportamiento, etc. Tan difícil resulta definir algo en común entre esos distintos elementos, que Deleuze (1990), por ejemplo, los connotará como “una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Agamben (2011) vinculará, este sentido del dispositivo a otro concepto que aparece en la Arqueología del Saber y cuya etimología, señala, le es próxima: el de positividad. Ubicará la genealogía del concepto en el uso que Jean Hypolite da a la categoría hegeliana de *positivité*⁴. El ámbito de lo positivo aparecería como opuesto a lo natural, referirá al “elemento histórico, con todo ese peso de reglas, de ritos y de instituciones que están impuestas a los individuos por un poder exterior pero que se halla, por así decirlo, interiorizada en el sistema de creencias y sentimientos” (AGAMBEN, 2011, p.252).

Foucault en su esfuerzo de precisar su estrategia de pensamiento, agrega otro elemento de la coordenada a considerar:

lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. [...] entre

esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes (FOUCAULT, 1985, p. 129)

Caracterizar el vínculo entre los elementos como un juego, supone enfatizar en al menos tres cuestiones: que es un espacio *relacional*, de fuertes *interacciones*, que las mismas siguen alguna *regla* y que conllevan algún fin *estratégico*.

El carácter relacional del dispositivo, las *interacciones* entre los elementos del mismo es caracterizada por Deleuze (1990) como un proceso siempre en desequilibrio, con múltiples variaciones y derivaciones.

Y ese espacio de juego entre elementos heterogéneos, responde a un arreglo estratégico, a

una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. (Luego de) un primer momento que es en el que prevalece un objetivo estratégico. A continuación, el dispositivo se constituye propiamente como tal, y sigue siendo dispositivo en la medida en que es el lugar de un doble proceso: proceso de sobredeterminación funcional, por una parte, puesto que cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá.

⁴ Señala Agamben (2011) “El objetivo último de Foucault, sin embargo, no es, como en Hegel, el de reconciliar los dos elementos. Y tampoco el de enfatizar el conflicto entre ellos. Se trata, para él, más bien, de investigar los modos concretos en que las positivities o los dispositivos actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los “juegos” del poder” (AGAMBEN, 2011, p. 252).

Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico. (FOUCAULT, 1985, p. 130)

Agamben (2011) explorará el carácter estratégico del dispositivo al vincular, el término latino *dispositio* como traducción del griego *oikonomia*, (del lat. gobierno de la casa), por derivación, economía. Es decir, se trata de estrategias “cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar – en un sentido que se quiere útil – los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (AGAMBEN, 2011, p. 256)⁵.

Vincula, así los dispositivos con los procesos de subjetivación, es decir, al establecer que el sujeto sería un efecto o un producto de los dispositivos. “tenemos dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos. Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (AGAMBEN, 2011, p. 258).

Se trata de la “performatividad del dispositivo”, es decir, “la capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (BEUSCART; PEERBAYE, 2006, p. 4). Esto significa que el dispositivo tiene la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (RAFFNSOE, 2008).

Entonces, pensar lo escolar en términos de dispositivo supone abordarlo

como un conjunto de prácticas sumamente heterogéneas. La experiencia escolar discurre en la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad (niveles, ciclos, años, semanas y días); formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc.

El dispositivo escolar supuso la aparición del espacio cerrado como forma institucional y la invención de un espacio y tiempo específicos, la destrucción de otras formas educativas; la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas y la definición de un estatuto específico de la infancia; la construcción de una realidad colectiva, pues la escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez y una modalidad de gestión de esa colectividad (agrupaciones de alumnos bajo responsabilidad de al menos un adulto); el establecimiento de una relación asimétrica entre maestro y alumno; la generación de artefactos específicos de control de los cuerpos; la predeterminación y organización por disciplinas, grados y años de los “saberes elementales”; la descontextualización del

⁵ Agamben (2011) llamará “llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (AGAMBEN, 2011, p. 257).

contenido científico creando el contenido escolar; el desarrollo de prácticas altamente uniformes en la transmisión de esos saberes; la instauración de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar (QUERRIEN, 1994; VARELA, 1991, 1994; PINEAU, 1996).

Elementos, hilos de una red, en el que cada uno posee una estofa diferente. Líneas que se enlazan, cruzan, imbrican y forman nudos. Se vuelven relevantes en la relación de uno con otros y resultan arreglos contingentes que surgen para resolver un problema de gobierno, en nuestro caso, el de la infancia o las nuevas generaciones.

Esto quiere decir, que la lectura de dispositivo supone cierta escala⁶ (SANTOS, 2009) y cierta resonancia⁷ (LAW, 2004). Supone otear lo escolar ya no mirando el sistema educativo, ni solo la institución⁸, ni tampoco la íntima relación del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí, o de los adultos entre sí. Sino un poco más acá y más allá de cada uno, en esa red que vincula una estrategia de biopolítica (como organizar la educación de la masa infantil) con la micropolítica de la vida cotidiana. Una meso escala, podríamos señalar. Y supone, asimismo, un régimen de resonancias, que escuche el grito de los muros y el silencio en el bullicio de la

clase; que ubique lo disruptivo como lo propio y vuelva extraño lo obvio.

Leer en términos de dispositivo es leer lo escolar en términos profundamente relacionales e históricos, es decir, en absoluto esencialistas o sustancialistas (RAFFNSØE; GUDMAND-HØYER; THANING 2014).

Volveremos sobre estos aspectos en lo que sigue del trabajo.

El dispositivo: una forma de analizar la tensión entre regulación y emancipación.

Quiero rescatar aquí una de las potencias de pensar lo escolar en términos de dispositivo, la que está contenida en la idea de *estrategia*.

Ya vimos, fundamentalmente a partir de la lectura agambiana, que enfatizar en la dimensión estratégica del dispositivo, supone advertir la voluntad de gobierno, de control inherente al mismo. Pero quisiera focalizar en otro punto: Foucault pone junto al funcionamiento estratégico, la evidencia del fracaso de la estrategia. ¿De qué se trata ese doble proceso que denomina *de sobredeterminación funcional* sino el síntoma de que toda gestión, todo gobierno, toda regulación, es no-todo, es en parte? ¿Qué es lo que resiste

⁶ Dice Boaventura de Sousa Santos “no observamos fenómenos. Observamos las escalas de los fenómenos. Un fenómeno dado sólo puede ser representado en una escala dada. Cambiar la escala implica cambiar el fenómeno. Cada escala representa un fenómeno y distorsiona o esconde otros” (Santos, 2009:66-67).

⁷ Law (2004) nos advierte que todo método de investigación funciona mediante la detección y la creación de periodicidades en el mundo. Basado en una ontología que asume que lo real es abrumador, excesivo, enérgico, un conjunto de potencialidades y un flujo en última instancia indecible; el método en tanto resonancia, reconoce que detecta varias periodicidades, patrones o formas de onda en el flujo, pero amplifica y retransmite sólo unos pocos mientras, necesariamente, silenciando a los otros. La cuestión es, en última instancia, una decisión del investigador: en la multiplicidad del campo observado, él definirá no sólo a qué dará visibilidad, sino también, entidad, existencia.

⁸ Foucault (1985) aclarará que el dispositivo excede la institución.

y escapa a la operación del dispositivo? ¿En qué consiste ese exceso que genera que aquel esté siempre re-operando?

Sostendré, para el caso del dispositivo escolar, que éste en su operación, en su estrategia, en su juego, produce, las propias resistencias y los propios excesos que le exigen re-operar sobre esos efectos. En otros términos, sostendré que la propia operación del dispositivo escolar contiene – siempre en tensión – la potencia de la emancipación junto a la direccionalidad de la regulación.

En su reciente obra *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Simons y Masschelein (2014) ubicarán el origen remoto de la escuela como una invención política específica de la polis griega. Señalan:

emergió como una usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica. En la escuela griega, la pertenencia a la clase de los mejores y sabios ya no se justificaba por el origen, la raza o la ‘naturaleza’ de cada cual. [...] La escuela griega tornó inoperante la conexión arcaica entre las propias marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc.) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y practicar) (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 28).

Ubicarán la primera estrategia del dispositivo escolar, eso que ‘hace escuela’, en el establecimiento de un tiempo, un espacio y un hacer desvinculado

del tiempo, del espacio y del hacer propios del hogar y de la sociedad. Esta operación supone, para estos autores, cierta ‘suspensión’ de las exigencias, tareas, roles, destinos que gobiernan esos otros lugares, en síntesis, “la suspensión de un presunto orden natural desigual” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 28).

Hurguemos un poco en ese momento histórico primero⁹ para dar cuenta a qué urgencia se intenta responder con esa estrategia. Simons y Masschelein (2014) no darán muchas referencias de ese origen remoto de la escuela, solo referirán a Isócrates (436 a.C.) como uno de sus primeros entusiastas defensores. Sabemos que este político griego es hijo de una Grecia en crisis y descomposición. Como bien ilustra Pierrotti (2004) después de las Guerras Médicas toda Grecia quedó sumida en luchas interminables por el poder. Los efectos desastrosos de la guerra en la vida de todos los estados griegos hicieron que las clases dirigentes buscaran caminos para terminar con una crisis que amenazaba extenderse por tiempo ilimitado. “Superar la decadencia moral y política de Atenas era un paso fundamental para griegos como Isócrates si se quería conseguir el orden general del mundo griego y la unidad política de todos los helenos (panhelenismo)” (PIERROTTI, 2004, p. 1)

Para Isócrates en la educación del ciudadano, en el esfuerzo de “encontrar la empresa común” está la salvación de la nación. La escuela es un tiempo sustraído

⁹ La escuela ha sido siempre asociada con una creación moderna o de la Alta Edad Media (QUERRIEN, 1994; LERENA, 1983; VARELA 1991; VARELA; URÍA, 1991), enfatizando su carácter disciplinador - regulador. Encuentro fértil este hallazgo de Simons y Masschelein, para pesquisar lo que entiendo la potencia emancipadora del dispositivo.

del hogar, de la tribu, del trabajo, para la construcción de eso *común* (que no está dado, sino que tiene que encontrarse) en lo que se cifra la salvación de la nación, un vivir con otros sin caerles encima.

Ahora bien, ¿qué es lo que esa primera estrategia del dispositivo escolar intenta suspender? Simons y Masschelein (2014) referirán sucintamente a las marcas que provienen del espacio del hogar y de la sociedad (polis). Sostendré, auxiliada por las teorizaciones de Boaventura de Sousa Santos (2000)¹⁰, la hipótesis que – en estos tiempos- esa operación sigue vigente, que lo que lo escolar intenta *suspender* son dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común que han sido construidas en diferentes conjuntos estructurales de relaciones sociales, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

En su obra *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Santos (2000) presenta el mapa de estructura-acción de las sociedades capitalistas. Parte de la tesis principal que:

Las sociedades capitalistas son formaciones o constelaciones políticas, constituidas por seis modos básicos de producción de poder que se articulan de maneras específicas. Esos modos de producción generan

seis formas básicas de poder que, aunque interrelacionadas, son estructuralmente autónomas (SANTOS, 2000, p. 309).

A partir de ese principio, identifica seis conjuntos estructurales de relaciones sociales dentro de los cuales, en las sociedades capitalistas, se producen otras tantas formas de poder, de derecho y de conocimiento de sentido común, a saber: el espacio doméstico, el espacio de producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y el espacio mundial.

Indica que dichos espacios son los conjuntos más elementales y más sedimentados de relaciones sociales en las sociedades capitalistas contemporáneas y que su autonomía estructural es el resultado de un largo proceso histórico.

Para cada espacio identifica su dimensión institucional, sus dinámicas de desarrollo, formas de poder, de derecho y de conocimiento prevalentes en cada uno. A continuación presento gráficamente el esquema que propone el autor:

Agregaría, que cada espacio produce un tipo de subjetividad: el hijo, el niño, el menor, el trabajador, el consumidor, el ciudadano, el indígena, el blanco, el judío, el musulmán, el migrante, el burgués, el pobre. Y con esas subjetividades, las lógicas de relación y de derecho, las formas de poder y de saber de los distintos espacios

¹⁰ Teorizaciones escasamente explotadas en el campo de la investigación y la práctica educativa argentina, no así en otros contextos latinoamericanos como el brasilero, en el que la obra de Sousa Santos ha anclado y mantenido fértiles diálogos con el campo de la educación popular y con la obra freireana (BARBOSA DE OLIVEIRA, 2008).

estructurales de acción social, asisten a la escuela¹¹. Justamente, *la estrategia de suspensión* de esas ‘marcas de origen’ es la otra cara de una estrategia emancipadora previa, propia de lo escolar: el *hacer coincidir* en un tiempo y espacio determinado (cada vez más significativo en cantidad) a muchos que no se eligen, que son diferentes, que no se encontrarían de otra forma, porque no comparten un mundo. La escuela propone, justamente, la difícil tarea de construir un mundo en común, propone que los sentidos contruidos en la tribu se encuentren, tensionen, relativicen, recreen, en la similitud y la diferencia con los sentidos de otras tribus. La escuela, es ese espacio público en el que casi compulsivamente (es obligatorio, al menos en Argentina, asistir a la escuela) en el que se produce un “encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza” (BÁRCENA ORBE, 2000, p. 9).

Señalaba más arriba, que Simons y Masschelein (2014) repararán en el carácter de suspensión que supone la escuela. Identificarán en los elementos del dispositivo arriba descriptos la posibilidad de suspender esos otros órdenes que venimos describiendo. Ahora bien, ¿qué significa ‘suspender’? ¿En qué consiste esa estrategia? Los autores dirán que cuando se produce la suspensión, las exigencias, tareas y roles que gobiernan esos otros lugares específicos dejan de aplicarse. “Sin

embargo, eso no implica la destrucción de esos aspectos. La suspensión, tal como la entendemos aquí, significa tornar algo (temporalmente) inoperante o, en otras palabras, retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 33-34)

Podríamos pensar la operación de suspensión que propone el dispositivo escolar, como la suspensión que se genera en el juego infantil. En ambos se produce un espacio y un tiempo que le son propios. En ambos, se trata de un tiempo que se aparta de la vida corriente, tiene un comienzo y un final, está separado de cualquier otra actividad, está encerrado en sí mismo. Se trata de una actividad improductiva, que no obedece a metas fuera de sí misma. El fin del juego es el juego mismo, se dirige a una finalidad sin fin. Según H. G. Gadamer (1977), el juego aparece como automovimiento que no tiende a una meta, sino al movimiento en cuanto al movimiento, que indica un fenómeno de exceso, algo superfluo.

Cuando niños y adultos entran en el juego del dispositivo escolar, quien es cada uno, de dónde vienen, que dolores los atraviesan, que destino los presagia, tiene la posibilidad de quedar suspendido. Cuando niños y adultos pueden entrar en ese juego, otros mundos, otros tiempos,

¹¹ En una obra colectiva coordinada por Stoer, Cortesão y Correia (2001) ha sido trabajada esta relación. Cortesao (2001) propone discutir tres grandes formas de pensar las posibilidades de relación que se pudieran admitir existen entre los seis lugares estructurales propuestos por Sousa Santos y la escuela: a) lo escolar será una simple resultante o una delegación de estas influencias y/o de estas determinantes; b) lo escolar será, en buena parte, un producto resultante de la combinación en cada caso original, específico de un conjunto de estos determinantes, sobre todo porque cada uno de ellos podrá asumir, en una situación dada una importancia diferente de acuerdo con el contexto en el que se hace sentir su acción y c) lo escolar, a pesar e incluso más allá de la influencia cruzada de estos determinante que le son exteriores, tendrá también un ethos propio, debido a una construcción interior específica (CORTESÃO, 2001). La autora se orienta hacia esta última posibilidad.

otras geografías, otras historias, son habitadas. Cuando niños y adultos logran entrar en ese juego, los problemas tienen solución con fórmulas, la lucha es la que libra un caballero y su fiel compañero contra molinos de viento, la guerra se desarrolla en Troya; Pi, la raíz cuadrada, la composición química, las letras, el teorema de Pitágoras, toman entidad, pueden ser explorados, perforados, deformados, recreados. Luego serán más o menos olvidados. Pero como en el juego, los niños no serán los mismos. Algo habrá trocado en ellos.

Pero en ese rato, los ahí convocados, desafían al elemento histórico, burlan la positivé, la profanan (AGAMBEN, 2011). Quiénes son se suspende, están ahí y tiene en *común* el tener que vérselas con ese cúmulo de historias (de relatos) que los más viejos no pueden dejar de contarles por una especie de obligación generacional (DE LAJONQUIERE, 2000).

Ahora bien, esa operación del dispositivo tiene la misma fragilidad que el juego. Ya nos decía Freud (1908) que un exceso de realidad interrumpe el juego. Y las líneas de fuerza de esos otros espacios no cesan de inscribirse, no dejan de pulsar. Es que, repitamos, también es consustancial al dispositivo escolar la coexistencia siempre problemática de las lógicas, saberes, poderes y subjetividades producidas en las más elementales y sedimentados relaciones sociales.

Ahora bien esas estrategias de *hacer coincidir* y *suspender* la diferencia para construir lo común, es tan emancipadora como frágil. Como bien nos enseña de Sousa Santos (2000) asistimos a tiempos en los que la emancipación social ha sido fagocitada por la regulación, en los que “la

tensión entre regulación y emancipación entró en un largo proceso histórico de degradación caracterizado por la gradual y creciente transformación de las energías emancipadoras en energías reguladoras” (SANTOS, 2000, p.13-14)

Pensar la escuela en términos de dispositivo supone caracterizar cada una de sus micro o macro estrategias como conteniendo esta tensión entre regulación y emancipación.

Así, como la *estrategia de suspensión* es concebida como emancipadora, la literatura encargada de analizar la escuela en su carácter de dispositivo han enfatizado en las estrategias reguladoras del mismo, tal vez por enfatizar sus investigaciones en la escuela moderna y no en su origen remoto griego (QUERRIEN, 1994; LERENA, 1983; VARELA 1991; VARELA; URÍA, 1991).

¿Qué estrategias reguladoras es posible pesquisar en el dispositivo escolar?

Siguiendo a Deleuze (1990), pero también auxiliados por Santos (2000, 2009), tendremos que identificar *estrategias de visibilidad e invisibilidad* y *estrategias epistémicas*, asociadas ambas a la construcción de subjetividad.

La identificación de las presencias y las ausencias (un régimen ontológico, si se quiere) es reconocida por Deleuze (1990) al señalar que los dispositivos se componen de líneas de visibilidad. Los dispositivos tienen como primera función hacer ver. Su régimen de luz describe una arquitectura de la realidad, haciendo visibles ciertas partes y dejando otras en penumbra (ABADIA, 2003). “Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunda, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o

desaparecer el objeto que no existe sin ella” (DELEUZE, 1990, p. 155)

Santos (2000, 2009) nos advierte que la no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Adjudicará a la operación de una racionalidad monocultural, la producción de diferentes ausencias o no-existencias: la del ignorante, del retrasado, del inferior, del local o particular y del improductivo o estéril (SANTOS, 2000). Más aún, insistentemente denunciará el efecto empobrecedor que los dispositivos de la modernidad (fundamentalmente la ciencia) han tenido, señala él, al desperdiciar experiencia.

En de Sousa Santos, como en Foucault, ese régimen ontológico no está separado de un conjunto de *estrategias epistemológicas*: los dispositivos hacen hablar - pensar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado (DELEUZE, 1990).

Una investigación que pretenda identificar las estrategias epistemológicas del dispositivo deberá fundamentarse ella misma en una epistemología que explore “conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas” (SANTOS, 2009, p. 12) de aquellos sujetos que han sido enmudecidos, a quienes se les ha arrebatado su condición de sujetos responsables, de sujetos que pueden responder sobre sí mismos. Sujetos reducidos a una condición de objeto. Una

epistemología de este tipo promueve una ciencia de las ausencias,

una investigación que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es considerado imposible a la luz de las ciencias sociales convencionales, por lo que su simple formulación representa ya una ruptura con ellas (SANTOS, 2009, p. 109).

Se trata de una estrategia de conocimiento que evite toda perspectiva dicotómica y empobrecedora, una ecología propone Sousa Santos (2009), es decir, “una práctica de agregación de la diversidad a través de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas” (SANTOS, 2009, p. 109).

Ahora bien, volvamos a las operaciones del dispositivo, volvamos a las estrategias que el mismo pone en marcha para tramitar el encuentro que lo escolar produce al hacer coincidir esas dinámicas, formas de relaciones de poder, modalidades de derecho, formas de subjetivación y de sentido común.

Hagamos un ejercicio: en el espacio escolar coinciden, en primer lugar *dinámicas de desarrollo* de distintos espacios estructurales de relaciones sociales. Es decir, coinciden diferentes direccionalidades y racionalidades de la acción social (SANTOS, 2000). La dinámica propia del *espacio doméstico*, con su alta concentración de energía emocional atraviesa capilarmente lo escolar: la maximización del afecto aparece en el sentido de que *la maestra es la segunda madre*. También conviven, allí

mismo, la dinámica de desarrollo propia del *espacio de la ciudadanía*, la que se organiza – siguiendo al autor de referencia – por la obligación política vertical: relación del Estado que debe asegurar el derecho a la educación de los futuros ciudadanos y de los ciudadanos que tienen la obligación legal de asegurar la asistencia de sus hijos a la escuela. Y también la dinámica *del espacio de la comunidad*, en donde la obligación política es horizontal, entre pares.

Asimismo, la impregnación de la dinámica de desarrollo propia del *mercado*, la demanda de una educación eficiente y eficaz no deja de insistir en el discurso de organismos nacionales e internacionales y ha dado lugar a todo un programa de investigación (SAMMONS, HILMAN; MORTIMORE, 1995). Lo mismo vale para la lógica lucrativa propia de la *producción*: a partir de los años 70 – y en Argentina fuertemente en los 90 – la escuela es sometida a la exigencia de formar recursos humanos, aptos para el empleo y que coadyuven al crecimiento económico de los países (STOER, 2000; SIMONS; MASSCHELEIN, 2014)

Una investigación que se aboque al dispositivo escolar, analizará la puja desigual (en cada contexto sociohistórico y en cada práctica escolar) entre esas dinámicas, las que se vuelven más visibles, las que se tornan inexistentes,

las que son enunciadas en la teoría psico-pedagógica a la moda en cada momento, así como también las posibilidades de una operación de suspensión de las mismas, para la construcción de una dinámica propia de lo escolar, ora más emancipadora, ora más reguladora¹².

La propuesta Santos (2000) nos permite identificar asimismo, distintas formas de intercambios desiguales, es decir, distintas *formas de poder* que circulan en las sociedades capitalistas. Ellas son el patriarcado (forma de poder privilegiada en el espacio doméstico, sistema de control de los hombres sobre la reproducción social de las mujeres); la explotación¹³ (forma de poder privilegiado en el espacio de la producción), el fetichismo de las mercancías (es la forma de poder del espacio del mercado), la diferenciación desigual (forma de poder privilegiada en el espacio de la comunidad); la dominación (forma de poder privilegiada en el espacio de la ciudadanía, es la forma de poder más institucionalizada, la más auto – reflexiva – ‘se ve a sí misma’ como forma de poder – y también la más ampliamente difundida) y el intercambio desigual (refiere a las múltiples desigualdades entre centro y periferia o semiperiferia en relación a los intercambios económicos, políticos y culturales que se dan en el espacio mundial).

¹² Cortesão (2000) conceptualiza una dinámica de desarrollo emancipatoria basada en la conciencia de la incompletud cultural de cada grupo sociocultural y, por lo tanto, del necesario diálogo entre lecturas diferentes de la realidad, es decir, la escuela como ocasión de una dinámica descentrada del ‘yo’ y focalizada en el esfuerzo de construir un ‘nosotros’, de construir lo común.

¹³ Para señalar la doble contradicción en la producción capitalista, de la explotación del trabajo y la degradación de la naturaleza, añade a la explotación la ‘naturaleza capitalista’, en el sentido de ‘naturaleza como construcción histórica y social producida conjuntamente por la ciencia moderna y por el capitalismo.

La investigación educativa nos permite advertir la articulación en el espacio escolar de dos formas de poder privilegiadas: junto a la *dominación*, la escuela – institución del Estado – necesita, requiere y recurre a la lógica de la *diferenciación desigual*¹⁴, la que

Opera mediante la creación de alteridad, de la agregación de la identidad y del ejercicio de la diferencia en base a criterios más o menos deterministas. Para esta forma de poder, es esencial el dualismo de la inclusión (de aquello que pertenece) y exclusión (aquello que es extraño). [...] Esta forma de poder se centra en torno del privilegio de definir al Otro. [...] los que son definidos como el Otro son también definidos como incapaces de definirse y representarse a sí mismos. Par los que son supuestamente incapaces de definirse a sí mismos, la cuestión de la identidad es, por tanto, una cuestión de resistencia cultural, de hacer que el subalterno hable” (SANTOS, 2003: 326-327).

Esta articulación se vincula con una fuerte estrategia epistemológica: desde hace un siglo el discurso pedagógico hegemónico discute como nominar a esos *otros*, discute su educabilidad, su capacidad, aptitud, grado de desarrollo, y los nombra – de Binet en adelante – de manera variopinta: anormales, deficientes, discapacitados, débiles mentales,

desatentos, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje, diversos, en riesgo, etc. (MUEL, 1981). Cabe aquí la pregunta: ¿cuáles son los grupos definidos como diferentes y extraños hoy por la escuela? ¿Cuáles son la características – reales o imputadas – que le son determinística y negativamente conferidas (SANTOS, 2003)?

El análisis del dispositivo escolar que venimos haciendo muestra cómo en la red de elementos que este configura, genera un umbral de tolerancia a la diferencia (o incluye cierto umbral surgido de la normatividad que el dispositivo contiene), el telón de fondo del encuadre escolar, del cual surgen, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría son nominadas de manera diferentes, siempre cercanas, no obstante, a la patologización¹⁵. Foucault (2002) nos advertía que las relaciones discursivas, las prácticas a las que ya referimos, operan como superficies de emergencia e instancias de delimitación formando así los objetos de conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

Esto se articula con la última dimensión de análisis que nos propone Santos (2003), las *formas de conocimiento*. Este autor propone, en cada espacio estructural, identificar “un conjunto

¹⁴ Menos claro resulta (y es un área interesante para explorar) como opera en esta institución feminizada el poder patriarcal y su forma de derecho asociada. Lo mismo vale para la articulación de las otras formas de poder: la explotación, el fetichismo de las mercancías y el intercambio desigual. Este último ha sido objeto de estudio en la literatura educativa Argentina en la década de los 90, en el contexto de las reformas educativas promovidas por los organismos internacionales. Al respecto ver, por ejemplo, Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva Sociedad, 146, 90-101.

¹⁵ Sobre la construcción de nosografías patológicas ver: Vercellino (2004).

de argumentos, contraargumentos y premisas de argumentación ampliamente compartidas, a través de los cuales las líneas de acción y las interacciones definen su pertenencia y su adecuación dentro de un determinado campo tópico” (SANTOS, 2003, p. 346).

Quienes indagamos lo escolar, observamos que distintas líneas de conocimiento se cruzan en ese topos: el sentido común de la familia, la retórica productivista, tecnologista de formación profesional o para el mercado, el conocimiento mass- mediático, o más acá, el de la comunidad de pertenencia - en los casos en que tal comunidad no ha sido desdibujada en los procesos de urbanización - (SIMMEL, 1955, BARNES, 1977) junto al saber de una ciencia normal y universal, conviven en el espacio escolar. Cada uno con su propia coherencia, secuencia, articulación de argumentos, polaridades específicas entre oradores y auditorios (SANTOS, 2003).

Una indagación abocada al dispositivo escolar tendrá que dilucidar como esas diferentes líneas epistemológicas se cruzan e imbrican, interpelan, suspenden, produciendo algo así como el *sentido común escolar*. ¿Cuál es el conocimiento específico que allí se produce, a través del cual quien habita la escuela sabe lo que hace y lo que dice, de acuerdo con lo que está supuesto que es conocido en ese tipo específico de acción y comunicación? (SANTOS, 2003)¹⁶

Una investigación que pretenda desandar el ovillo del dispositivo escolar, deberá profundizar en estas líneas que lo atraviesan, lo envuelven, a veces se sedimentan, a veces se fracturan (DELEUZE, 1990).

La necesaria heterogeneidad y multiplicidad de esas líneas de conocimiento, de relación, de poder, de subjetivación, sus variantes intensidades y sus múltiples imbricaciones, sus resonancias y contradicciones, no dejan de asistir e insistir en el dispositivo escolar, exigiendo la revisión, el reajuste de los elementos heterogéneos que lo componen.

Dinamizan, motorizan la estrategia del dispositivo, al mostrarla fallida, incompleta, no toda. Ponen a andar la máquina de gobierno, pero también, contienen la posibilidad de la novedad.

CONCLUSIÓN

A lo largo del trabajo he intentado visitar una noción tan rica y compleja, como la de dispositivo y enriquecerla al ponerla en diálogo con la obra del Prof. Boaventura de Sousa Santos.

Se trata de una estrategia de pensamiento, que otea ese espacio abrumador, energético, a veces inefable, otras trivializado en su aparente obviedad,

¹⁶ Resulta interesante, por ejemplo, la investigación de Correias y Matos (2000), en la que muestran como los ‘saberes discretos’ producidos por los docentes en la gestión privada de los cotidianos profesionales, solo pueden existir silenciosamente en la clandestinidad, ya que por no ser deontológicamente creíbles son sistemáticamente desvalorizados y ocultados.

que es 'lo escolar', intentando restituir algo de su multiplicidad y complejidad.

Analizar lo escolar en términos de dispositivo supone, por ello, en primer lugar renunciar a lecturas rápidas, a comprensiones fáciles. El término, en su opacidad, lo impide. Y esa dificultad tal vez sea su principal potencia.

So pena de caer en alguna excentricidad intelectual, o en cierta apología de la dificultad, apuesto a su difícil comprensión, como estrategia para volver a pensar lo escolar (más acá de la defensa, más allá de la acusación), en lo que tiene de porvenir, en lo que tiene de ilusión, en lo que tiene de dolor, injusticias y angustias.

Pensar lo escolar en términos de dispositivo, es pensar en una multiplicidad de prácticas, de estofas diferentes. Supone analizar la urdimbre configurada por leyes, medidas reglamentarias, enunciados psico-pedagógicos, macro y micro estrategias de ordenamiento de las poblaciones escolares (adultos y niños), formas de selección, organización y presentación de los contenidos escolares, modalidades de organización temporal de la escolaridad; formas arquitectónicas y de uso de espacios diferenciados, jerárquicamente dispuestos para distintas producciones (saberes u ocio), principios estéticos y morales, etc., que como arreglos independientes, conforman la trama en la que la experiencia de habitar y hacer escuela es posible... o no.

Es volver a pensar en todos esos arreglos, de raigambre profundamente histórica, que conforman el tejido que otorga sentidos a lo que en la escuela se hace, se dice, se piensa, se juzga, se es.

Pero también permite dilucidar las maniobras que en ese espacio se desarrollan. Para luego polemizar a favor de qué tácticas queremos operar: si a favor de la tranquilizadora y siempre fallida regulación que da el régimen de visibilidades y ausencias vigente y los saberes hegemónicos solidarios al mismo; o si habilitando el encuentro, el diálogo, lo más horizontal que podamos, de lo que nuestras sociedades, en sus espacios estructurales producen (subjectividades, saberes, formas de derecho, de poder, dinámicas de relación), sabiendo que ese diálogo no se da entre interlocutores con la misma capacidad de enunciación, que habrá que acallar voces y escuchar silencios.

Y, finalmente, si apostamos a la potencia emancipadora de lo escolar, a la posibilidad que aún tiene ese arreglo histórico de crear un tiempo-espacio otro, de suspender marcas y destinos preestablecidos, de generar – de vez en cuando – un espacio de juego en el que jugamos a que podemos atrapar al mundo y dejar que éste nos atrape, en el que nos apasionamos, amamos y odiamos lo que los que vinieron antes nos han legado.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, Oscar ¿ Qué es un dispositivo? **Empiria**. Revista de metodología de Ciencias Sociales, v. 6, p. 29-46, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **¿Qué es un dispositivo?** Conferencia en la Universidad Nacional de La Plata, 12/10/2005.

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? **Sociológica** (México), v. 26, n.73, p. 249-264, 2011.

BARBOSA DE OLIVEIRA, Inés. **Boaventura e a Educacao**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2008.

BÁRCENA ORBE, Fernando. El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Enrahonar: **Quaderns de Filosofia**, 2000. p. 9-33.

BARNES, John (1977), “Class and Committees in a Norwegian Island Parish”, In: LEINHARDT, Samuel (Ed.). **Social Networks: a developing paradigm**. New York, Academic Press, 1977. p. 233-252. (Edição original: Human Relations, 7, 1954).

BAQUERO, Ricardo. Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar [en línea]. **Contextos de Educación**, ano 4, n. 5, p. 156-165, 2001. [Consultado 05/03/2011] <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm>

BAQUERO, Ricardo y TERIGI, Flavia. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. **Revista Apuntes**, 2. Buenos Aires: UTE/ CTERA, 1996.

BEUSCART, John; PEERBAYE, Ashveen. Histoires de dispositifs. **Terrains & Travaux**, v. 11, p. 3-15, 2006.

BOSCO, Alejandra. **Los recursos informáticos en la tecnología organizativa y simbólica de la escuela**. Estudio de un caso. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, España, 2000.

BUSSOLINI, Jeffrey. What is a Dispositive?. **Foucault Studies**, v. 10, p. 85-107, 2010.

CANAVESE, Mariana. Usos de Foucault na Argentina (1958-1989). **Antíteses**, v. 7, n. 13, p. 392-414, 2014.

COREA, Cristina. El niño actual: una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico [en línea]. FUNDACIÓN Referencia. **Jornadas sobre Violencia Social**, 2000. [Consultado 02/02/2011]. <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/corea.pdf>>

CORREIA, José Alaberto, MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alaberto [Org.] (2001): **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à educação da crise. Porto: Afrontamento. 2001. p. 91-120.

CORTESÃO, Luiza. Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agencia, que significados para a educação? In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José Alaberto [Org]. **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à educação da crise. Porto: Afrontamento. 2001. p. 293-300.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**: para repensar los aprendizajes. La psicopedagogía entre el conocimiento y el saber. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Infancia e ilusão. **(Psico) pedagógica**: escritos de psicoanálisis y educación. Ediciones Nueva Visión, 2000.

DELEUZE, Gilles ¿Qué es un dispositivo? In: VVAA: **Michel Foucault Filósofo**. Gedisa. 1990. p. 155-163.

DUSSEL, Inés. **La producción de la exclusión en el aula**: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia presentada en la Jornada LOGSE, 10 (Granada), 2000.

DUSSEL, Inés. Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 15, n. 37, p. 11-32. Antioquía: Universidad de Antioquia, 2003.

DUSSEL, Inés. **Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina [en línea]**. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Reunión del Comité Intergubernamental, 2. (11-13 mayo 2006). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. [consultado 05/05/2011] <<http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>>

DUSSEL, Inés. De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? In: Terigi, F. (Comp). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Fundación OSDE, Ed. Siglo XXI, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Saber y verdad**. Porto Alegre, RS: Ed. Piqueta, 1985.

FOUCAULT, Michael. "La formación de objetos. In: _____. **Arqueología del saber**. Ed. Siglo XXI. C.3, p. 65 -81, 2002.

FREUD, Sigmund. **El poeta y los sueños diurnos**. Obras completas, 4.1908.

FRIGERIO, Graciela; BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela . **Las Formas de lo Escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Salamanca: Sigueme, 1977.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Notas sobre la escolarización. De la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. **Revista TEIAS**, n. 8, p. 15-27, 2007.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Secondary School Change and Continuity Educational Change Over Time? The Sustainability and Unsustainability of Three Decades of Change and Continuity. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 3, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 10-26, 2001.

MUEL, Francine. “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. In: ____. **Espacios de Poder**. V/A. Ediciones La Piqueta, 1981. (Serie Genealogía del poder).

LAHIRE, Bernard. **El espíritu sociológico**. Buenos Aires: Manantial, 2006.

LAW, John. **After method: mess in social science research**. Ciudad: Routledge, 2004.

LERENA, Carlos. **Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas**. Madrid: Akal Universitaris, 1983.

PIERROTTI, Nelson. Isócrates: retórica y poder político en la formación del ciudadano ateniense del siglo IV ac. **Clío: History and History Teaching**, v. 30, n. 5, 2004.

PINEAU, Pablo. La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In: CUCUZZA (Comp.) **Historia de la Educación en Debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, n. 146, p. 90-101, 1996.

QUERRIEN, Anne. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1994.

RAFFNSØE, Sverre. Qu’est-ce qu’un dispositif? L’analytique sociale de Michel Foucault. **Symposium**, n.112, p.44-66, 2008. Canadá: Canadian Society for Continental Philosophy

RAFFNSØE, Sverre; GUDMAND-HØYER, Marius; THANING, Morten S. What is a dispositive? Foucault’s historical mappings of the networks of social reality. **OpenArchive@CBS**. 2014. [Consultado en 23/01/2015]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10398/9077>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, (1987), 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introducao a uma ciencia pos moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica de la razón indolente**: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Ciudad: Desclée de Brouwer, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009). Para uma pedagogia do conflito. In: SOUZA de FREITA, A.L. ; CAMPOS DE MORAES; S. **Contra o desperdicio da experiencia**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Ed.Redes, 2009. p 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur**: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Mexico: Siglo XXI: Clacso, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para descolonizar occidente**: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Clacso, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Julio-Sep., p. 17-39, 2011.

SAPOZNIKOW, Walter. La prescripción y la desviación: programa; forma; gramática; cultura escolar y medios. In: FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA; RRII Universidad de Rosario. Nuevos escenarios y lenguajes convergentes. **Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación**, 12, 2008.

SCHLEMENSON, Silvia. **El aprendizaje un encuentro de sentidos**. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, 1997.

SIMMEL, Georg. **Conflict & The Web of Group-Affiliations**. New York, The Free Press, 1955.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN. **Defensa de la escuela**: una cuestión pública. Madrid: Miño y Dávila, 2014.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: educacao inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen, CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José (Org) **Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-292.

TERIGI, Flavia. **La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender**. Manuscrito no publicado, 2003.

TERIGI, Flavia (Comp). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Fundación OSDE; Ed. Siglo XXI, 2006.

TERIGI, Flavia. Enseñar en las “otras” primarias. **Revista El Monitor**, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, n. 14, 2007a.

TERIGI, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. In: FUNDACIÓN SANTILLANA. La escuela secundaria en el mundo de hoy. **Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes**, 3, 28-30 mayo, 2007b.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

VARELA, Julia. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia ; ÁLVAREZ; URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. Elementos para una genealogía de la escuela primaria. In: QUERRIEN, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta. 1994.

VERCELLINO, Soledad. “La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault”. **KAIROS Revista de Temas Sociales**. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis, v. 8, n. 13, 2004. Recuperado de: <<http://www.revistakairos.org/n13/Vercellino%20Soledad.pdf>>.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire” In: VINCENT, Guy (Dir.) **L’éducation prisonnière de la forme scolaire ?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas.** Madrid: Morata, 2002.

FRAGMENTOS DA COMPLEXIDADE E DOS FUNDAMENTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL¹

FRAGMENTS OF COMPLEXITY AND THE FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL POLICY

José Manoel Miranda de Oliveira²



RESUMO

As discussões postas neste texto partem da práxis ancorada no desenvolvimento dos saberes escolares que, segundo Santos (2004; 2013), representam o momento em que essa complexidade da produção de conhecimentos passa a contar com a inserção do estado, mesmo que essa produção, em dado momento, o estado é o próprio alvo. Por isso, é impossível discutir a educação sem uma aproximação do contexto das Ciências Sociais e da Filosofia, do nascedouro do pensamento liberal às suas antíteses. Por conseguinte, a complexidade posta sobre a educação partirá das contradições apresentadas por Santos (2013) sobre as funções constituídas pelo sistema educativo, no momento

em que as ações e os objetos produzidos ou reproduzidos são detectáveis entre as funções sociais, econômicas e políticas. Considera-se que as políticas educacionais, ao se inserirem em diferentes espaços e tempos, direta ou indireta reproduzem uma fragmentação social de difícil compreensão, diante dos interesses generalizados dentro e fora das esferas públicas, reproduzidas no momento em que ocorre a subordinação das políticas educacionais ao processo de acumulação capitalista. Estes são os principais pontos abordados neste texto.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Política; Mais-Valia.

¹ Este trabalho faz parte dos estudos bibliográficos realizados no pós-doutoramento no CES – Universidade de Coimbra, supervisionado pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Professor Adjunto III do curso de Filosofia da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Desenvolve e participa de pesquisas vinculadas aos Grupos de Estudos Filosóficos sobre a Formação Humana; Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural, CNPq/UFT. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8272659394037744>.

ABSTRACT

The discussions presented in this text consider the practice in the development of school knowledge which, according Santos (2004, 2013) represent the time when the complexity of knowledge production happens to be part of the state, even if the production has the state as the target itself. Therefore, it is impossible to discuss education without an approximation to the context of Social Sciences and Philosophy, the birthplace from liberal thought to their antitheses. Therefore, the complexity of education leaves the contradictions presented by Santos (2013) about the functions established by the education system, at the time the actions and objects produced or reproduced are detectable between the social, economic and political. It considered that the direct or indirect educational policies reproduce a social fragmentation difficult to understand, given the widespread interests in and out of public spheres, played when there is the subordination of educational policies to the process of capitalist accumulation. These are the main points covered in this text.

Keywords: Education; Labor; Politics; Surplus Value.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos da política educacional desenvolvida neste texto partem da complexidade que a temática se insere na idealidade dos objetos teóricos positivados na práxis, ancorada no desenvolvimento dos saberes escolares, que, segundo Santos (2004), representam o momento em que essa complexidade reproduz os conhecimentos interligados ao contexto político, sociológico, filosófico e científico para possibilitar a transgressão metodológica caracterizada nos estilos e gêneros literários da escrita científica.

Assim, a educação caminha ao lado da complexidade da ciência pós-moderna no momento em que o seu propósito não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação do professor enquanto pesquisador. Em se tratando de uma relação de cunho político-liberal, tanto a educação como a ciência são fortes aliadas do desenvolvimento social, econômico, tecnológico e produtivo. Estas relações, por si só, já representariam um forte problema de pesquisa.

Por isso, é impossível discutir a educação sem uma aproximação do contexto da História das Ciências e suas principais implicações, do nascedouro do pensamento liberal às suas antíteses. Assim, os conceitos de estrutura e suas variantes ideológicas predominantes podem ou não serem percebidas no universo das políticas educacionais. Nessa direção, a compreensão da complexidade das crises das políticas públicas e da educação partirá do que Bobbio (1998) diz sobre a ideologiação

representada pela lógica semântica constituída pelo sufixo *ismo* no momento em que as ações e os objetos produzidos ou reproduzidos se apresentam sob formas hegemônicas ampliadas.

Assim, o primeiro tópico do texto parte dos fragmentos de filosofia e política, dos embates educacionais e filosóficos da Grécia Clássica às correntes liberais da educação, à antítese do pensamento sociológico especificado no *ismo* pós-moderno. Em seguida, são discutidas ações abstratas e teóricas sobre o efeito da semântica dos *ismos* no processo na produção e reprodução de conhecimentos. O segundo tópico apresenta a movimentação filosófica e sociológica contingenciada no papel das políticas educacionais, no contexto das esferas públicas e privadas apontadas por Habermas (1984). Por fim, entra em cena uma discussão sobre a produção e a reprodução das políticas interligadas às necessidades educacionais em sociedades liberais capitalistas, em desenvolvimento.

FRAGMENTOS DE FILOSOFIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Discorrer sobre a complexidade das contradições históricas do caráter reflexivo e dialético das categorias política e educação exige uma aproximação dos perfis ideológicos mais interventivos. Essa aproximação propicia o entendimento das contradições diante do efeito das ideologias expressas ou não no fazer educacional. Por isso, opta-se pelos fundamentos filosóficos mais ecléticos, da

Paideia Grega ao compêndio filosófico da epistemologia iluminista e pós-iluminista.

Mesmo que os gregos tenham fundamentado as necessidades de desenvolvimento político, filosófico e educacional, não definiram os objetos políticos direcionados à institucionalização da educação. Por isso, o conhecimento estava vinculado aos princípios das “paideias” que se realizavam por meio de métodos filosóficos isolados de natureza profissional, iniciática, militante ou diletante.

Nessa conjuntura, de um lado caminhavam os sofistas, que desenvolviam uma educação pragmática diante dos objetivos profissionais e os honorários cobrados dos seus discípulos – e que, neste texto, são reconhecidos como produtores e reprodutores de conhecimentos voltados para o consumo.

Em outra vertente, estavam os filósofos preocupados em manter a tradição que ligava a educação à Areté, conforme Chauí (1994): praticavam uma educação voltada para a formação e o desenvolvimento individual e coletivo no momento em que a Cidade passava a ser vista como espaço de decisão das esferas públicas e privadas, perdurando nesta perspectiva até a decadência dos impérios grego e romano. A partir da Idade Média, a educação passou a ter uma conotação mais estratégica, diante das relações estabelecidas entre estado e a igreja, mesmo diante do surgimento e expansão das universidades: “No seu conjunto, estes objetivos – cada um deles inseparável dos restantes – constituiriam a ideia perene da universidade, uma ideia uma porque vinculada à unidade do conhecimento (SANTOS, 2013, p. 310). Tudo isso era caracterizado pelo

tripé secular das universidades, a partir das necessidades de ensino, da ampliação da especulação por meio da pesquisa e da relação entre esses conhecimentos e a comunidade, dentro de um conjunto de estratégias caracterizadas pelo poder eclesiástico e secular de algumas famílias.

Com essas perspectivas históricas, pretende-se aproximar do perfil de educação do período iluminista e anti-iluminista, tendo, como objeto, as necessidades de conhecimentos das sociedades de cada época, determinado pela emergência dos discursos e das práticas voltadas para a ampliação da educação escolar. Contudo, neste texto, evidencia-se os formatos sociológicos e políticos-filosóficos da educação para, em seguida, tratar dos aspectos correlacionados aos princípios estratégicos dos sistemas, a exemplo da educação escolar e seus interstícios. Esses desdobramentos no campo social e institucional passam a ser uma marca das diversas fases do iluminismo e do que pode ser caracterizado de anti-iluminismo, diante das referências elaboradas pelos filósofos absolutistas, jus naturalistas e liberais.

De forma que essa condição originada pelo nascimento dos indivíduos, seria revertida pelas transformações impostas pela disciplina e pela educação. Para efetivar esse perfil de educação como produtora e reprodutora de conhecimentos e disciplina, o método deveria centrar-se em um conjunto de punições simbólicas e psicológicas, inicialmente determinados pelo rigor nos objetos “de seleção socialmente legitimados tende a colidir com a mobilidade social dos filhos e filhas das famílias operárias tal

como a formação de dirigentes nacionais” (SANTOS, 2013, p. 310). Essa lógica configurada em oportunidades iguais entre pessoas desiguais seria, em termos macro, uma das formas utilizadas para a manutenção do status da meritocracia predominante nas sociedades iluministas.

Na sequência, Rousseau (1992) afirma que o homem nasce bom e que assim se comporta até tomar contato com a propriedade privada e com a sociedade civilizada, urbanizada. Assim, para que esse “bom selvagem” pudesse efetivar e manter uma convivência diferente da sua origem deveria ter à sua disposição um sistema educacional que promovesse a passagem entre os estágios culturais primitivos, na tentativa de se construir a possibilidade de o indivíduo viver uma liberdade social consentida, civilizada, cimentada pela negação de qualquer intento de proteção. Sobre a definição da personalidade humana em Rousseau, pode-se parafrasear Santos (2013) a partir do momento em que a vida privada deixou de ser uma coisa particular das pessoas para se transformar em objetos moldados pelos diversos sistemas de publicidade sobre os modos de vida ou trajetórias de vida. Desse modo, o homem selvagem puro, diante da vida em espaços urbanos, reforça os porquês da sua conversão ao deixar de ser um sujeito passivo, nos ambientes urbanos. Por isso, o homem revive essas contradições dentro das narrativas postas por Rousseau:

O indivíduo parece hoje menos individual do que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios

de correção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele (SANTOS, 2013, p. 28-29).

Então, pode-se dizer sobre outra forma de perda da autonomia a partir da que foi caracterizada por Rousseau, se a questão for analisada da concatenação naturalista ao individualismo, enquanto condição propulsora do liberalismo. A definição parte do momento em que a pessoa aprende como se desvencilhar dos obstáculos da natureza, para depois se submeter aos obstáculos da sociedade. Dessa forma, Rousseau coloca a formação escolar como objeto de desenvolvimento da liberdade centrada na competição entre conhecimento e poder. Contudo, Santos (2013) amplia essa concepção após a inserção da cibernética no cotidiano humano, no momento em que as pessoas haviam perdido a noção de coletividade, após a adesão consciente ou não do contrato; na pós-modernidade também perde a sua individualidade, no momento em que percebe que a sua identidade vai sendo desnudada pelos sistemas de comunicação e vigilância, para não dizer panópticos.

Através desses métodos de controle, o objeto cognitivo entre os principais jusnaturalista constitui-se por elementos distintos, dentro e fora do objeto educacional, configurado no pensamento de Hobbes, em determinados pontos, são contrários à origem da cognoscibilidade apresentada por Rousseau; por outro lado, mesmo que Locke tenha vivido na segunda metade do século XVII e Rousseau na segunda fase do século XVIII, didaticamente pode-se considerar que as ideias de John Locke apontam para

uma nova possibilidade de construção do conhecimento liberal, ao afirmar que o homem não nascia nem ruim nem bom, pondo fim na perspectiva cultural, profissional, intelectual e política embasada nos princípios inatistas de cunho idealista.

Essa negação foi importante para suprimir um dos fundamentos de manutenção da estabilidade geradora da imobilidade social, ao introduzir o conceito de meritocracia por meio da escolarização estimulada pelo acesso ao trabalho, validando a noção de competência associada à universalização das oportunidades a partir da ampliação das diferenças sociais. Nesses aspectos, a educação representa uma das ferramentas importantes para a destruição ou legitimação de perfis de regulação do poder, conforme (SANTOS, 2013, p. 187), a educação é o pilar de regulação “constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau)”.

Nessa direção, e conforme Santos (2013), o mais emblemático é o questionamento em relação à dicotomia educação-trabalho, no momento em que essa relação pressupõe uma correspondência estável entre a oferta de educação e os postos de trabalho, coisa esta pouco plausível em sociedades liberais capitalistas. De forma geral, a educação no pensamento liberal tem a função de humanização e de profissionalização das pessoas, sem levar em conta o caráter politizador inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Essa cadeia de perspectiva fixa a personalidade da pessoa formada/educada a ser uma boa prestadora de serviços privados, particulares e públicos

à sociedade, com isso, a educação cumpri as funções político-institucional, sem contudo, atentar para a natureza política e ideológica do trabalho.

Na percepção empírico-liberal de Locke, todas as pessoas teriam as mesmas potencialidades, diante da igualdade em que nasciam, indistintamente, todos estariam aptos a adquirir conhecimentos, seja pela educação escolar clássica, técnica ou antropagógica, isto é, fora da escola e da família. Para Locke, essas possibilidades comprovam que o conhecimento não é inato. Na tradição filosófica ocidental, a afirmação de Locke foi abstraída da figura de linguagem “Tabula Rasa”. Com esse simbolismo abstrato, o conhecimento educacional passa a ser tratado como objeto de identificação do desenvolvimento humano associado aos interesses liberais vigentes.

Contudo, em relação a Locke, Gramsci (1979, p. 89) afirma:

É evidente que a educação inglesa visava não tanto a cultivar a mente, a enriquecê-la com vastos conhecimentos, quanto a desenvolver o caráter, a preparar uma classe aristocrática, cuja superioridade moral era instintivamente reconhecida e aceita pelas classes mais humildes. A educação superior ou universitária, inclusive porque muito cara, era reservada a poucos, aos filhos de famílias grandes pela nobreza ou pelos rendimentos, sem por isso ser vetada aos mais pobres, desde que obtivessem, graças ao talento, uma bolsa de estudos. Os outros, a grande maioria, deviam se contentar com uma instrução, boa sem dúvida, mas fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para os ofícios não diretivos, que mais tarde seriam chamados a desempenhar nas indústrias, no comércio,

nas administrações públicas. Até algumas décadas atrás, existiam na Inglaterra apenas três grandes universidades completas - Oxford, Cambridge e Londres — e uma menor em Durham. Para entrarem Oxford e em Cambridge, é preciso provir das chamadas public schools, que são tudo, menos públicas.

Relacionando as posições de Gramsci ao contexto filosófico de Locke, nota-se que esse foi o início da educação como parte das políticas públicas, passando a ser tratada como uma das instâncias de formação, ajuste de comportamento e de desenvolvimento dos setores de produção, circulação de riquezas e de mobilidade social. Por conseguinte, e diante dessa nova concepção, muda-se o conceito de desenvolvimento ao incluir a competição no âmbito da escolarização das pessoas, sem problematizar a origem de classe ou étnica do indivíduo. Portanto, no liberalismo, a educação entra como elemento indispensável à consolidação das normas legais e do progresso, associada às necessidades crescentes de ampliação das funções públicas e privadas em todas as direções, ou seja, da complexidade do volume de tributação à gestão e manutenção de funcionamento dos organismos do estado.

Esse universo de complexidade da linguagem e das relações políticas passa a ser considerado como um objeto eficiente de manutenção e de evolução dos níveis de aproximação ou antagonismo entre coisa pública e privada, no que concerne à construção e a desconstrução da tradição liberal. Sobre essa questão, Santos (2013) afirma que a universidade e a educação no seu todo, a partir dos olhares da gestão neoliberal, entraram em

uma roda de complexidade no âmbito da relação público e privado, no que tange à preservação da autonomia instituída sem a conquista de percentuais de repasses compatíveis à manutenção e ao seu desenvolvimento, como se fosse uma organização empresarial comum. Assim,

No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2013, p. 358).

Diante das novas necessidades políticas, pode-se dizer que ocorreu uma ruptura das possibilidades de universalização da educação, se tomarmos como base de análise o financiamento do ensino superior público que, de certa forma, possibilitou uma contradição no contexto da modernidade em relação à produção científica balizada pela emergência do desenvolvimento social, político e econômico; por isso, quanto à forma como as universidades são assumidas pelo Estado, pode-se dizer que ocorreu um corte epistemológico naquilo que é mais sensível ao desenvolvimento de uma sociedade em relação à cultura e ao conhecimento.

Assim, tudo isso impôs uma racionalização surpreendente entre a realidade e as contradições filosóficas, científicas e políticas de cada etapa histórica, nas seguintes direções: 1) das contendas entre o voluntarismo determinado pela formação desenvolvida pelos filósofos da Grécia

Clássica e o pragmatismo dos Sofistas; 2) da cultura educacional caudatária do ócio, ao projeto empirista voltado para a demolição do inatismo; 3) da divisão da educação entre abstrata, prática e direcionada ao mundo da produção; 4) da educação caracterizada como aparelho de estado para a regulação das relações de trabalho, proteção da propriedade e da circulação de bens de toda natureza; 5) da capacitação dos indivíduos para a manutenção do equilíbrio de competição entre as organizações privadas e particulares.

Assim, sucessivamente, surgiram novas orientações curriculares para atender o perfil de transformação da sociedade e do Estado, proporcionada pela gnosiologia da conversão de uma espécie de direito consuetudinário relacionado ao mundo do trabalho, à regulação das relações de trabalho. Tudo isso exigiu uma nova percepção do *ethos* enquanto lócus de catalogação dos conteúdos a serem ensinados, em cada instância escolar.

O PAPEL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS ESFERAS PÚBLICAS PRIVADAS

Iniciando por Habermas (2003), ao problematizar a educação moderna de acordo com uma perspectiva de construção de modelos normativos de uma democracia pluralista, com princípios idealistas, partindo do universo das teorias econômicas e da objetividade centrada na lei da vantagem entre pessoas e entre as relações acadêmicas que “nos últimos anos, não consegue sufocar

a impressão de que o conteúdo idealista das teorias normativas se dissolve ao longo do processo” (HABERMAS, 2003, p. 57), mesmo dentro do contexto de uma práxis curricular, a consecução a ser realizada pelo currículo não altera os estigmas de origem de classe social.

Nessa perspectiva, a autonomia da educação balizada pelas políticas públicas concentra críticas das frações tradicionais sobre a validade dos conhecimentos diante das necessidades estruturais do sistema, ao mesmo tempo em que sufoca a anticrítica feita sobre as dificuldades para a construção de uma linguagem educacional mais adequada ao desenvolvimento coletivo, em todas as esferas organizacionais, considerando que a pretensão crítica da educação, por si só, dilui a confiabilidade do sistema produtivo sobre a inclusão dos egressos. Neste ponto, o poder público termina financiando mais a formação técnica imediata/superficial do que o ensino acadêmico. Essa condição não é vista só no Brasil, mas na maioria dos estados europeus, após a crise econômica e a queda dos níveis de emprego.

Em termos do liberalismo, quando se prega a participação ou inclusão de todos, aumentam-se as dificuldades de transformação diante do desconforto que os liberais constroem sobre uma democracia mais aberto e participativa no contexto geral da política, pois o que se pratica é um processo eleitoral para determinar uma transitoriedade ou rotatividade dos ocupantes do poder. Historicamente, essa tem sido a lógica de manutenção dos estratos mais privilegiados das sociedades no poder. Essa democracia representativa precisaria ir além da interpretação sobre quem

é governo ou oposição. Em termos das críticas realizadas por Santos (2013), essa condição é motivada pelo movimento estabelecido na esfera pública, com ações que interferem direta e indiretamente na consciência política das camadas populares.

Entretanto, mesmo diante dos aparatos hegemônicos, dentro e fora da esfera pública, onde ocorre, de acordo com Santos (2013), as transformações descritas por Gramsci sobre a emancipação e a transformação da cultura política, a partir de um processo de convergência e de interpretação das ações direcionadas à reconstrução de uma hegemonia paralela à predominante, por meio de uma lenta e ininterrupta ocupação de espaços, fortificada no conceito de guerra de posição, estabelecida organicamente dentro e fora das organizações: escolares, produtora ou reprodutor de bens tangíveis e simbólicos.

Por isso, a defesa da meritocracia minimiza as distorções proporcionadas pelas relações de trabalho que, para Habermas (1984), aceleram a evolução das necessidades de escolarização relacionada ao poder e à transformação da cultura escolar em símbolo, insígnia, hábito, gesto, forma de saudar, comportamentos e retórica (forma de falar, discursar, em geral). Com isso, a educação permaneceu como um objeto seguro para as classes dominantes se manterem mais próximas das estruturas de poder. Essa conversão em classe hegemônica exigiu o cultivo de um rígido código de comportamento social, estético e cultural, contrariando tudo que os liberais haviam criticado ou tratado como parte da perenidade tradicional:

Assim, a educação liberal constitui-se numa forma de educação descomprometida, suficientemente geral para permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se, amoldando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. Pode justificar, desse modo, atitudes arbitrárias e mesmo aviltantes do ponto de vista humano. [...] Por isso, a educação será o seu desenvolvimento total, individual. Este desenvolvimento coincide com a sua culturalização (SAVIANI, 1981, p. 50).

A crítica sobre as políticas da educação realizada em tempos pretéritos evidenciava que o conhecimento não transformava a realidade social pelo fato de ser entendida como objeto de manutenção da realidade existente a partir dos status predominantes nas sociedades liberais. Nesse sentido, as políticas públicas estavam mais próximas da ressignificação da semântica do “ismo” economicistas, e por isso não ultrapassavam o que estava sintonizado nos simbolismos da democracia liberal, caracterizados nos discursos e ações de preposto da classe detentora de poder, dentro e fora das esferas do estado. Essa questão direcionou a visão política da sociedade para um cenário liberal capitalista, legitimado nas antíteses liberais contra as ideologias perenizadas ou não. Assim,

A primeira é a dos que reconhecem que a sociedade liberal moderna tem vindo a defrontar-se com alguns problemas fundamentais, o mais fundamental dos quais tem sido a oposição radical que nos últimos cem anos lhe foi motivada pelos movimentos socialista e comunista. Concluem que, no entanto, a sociedade liberal

moderna não só acabou por neutralizar esta oposição como resolveu todos os grandes problemas que lhe foram postos (SANTOS, 2013, p. 238).

Porém, retornando ao eixo central da educação, conforme Fazenda (1988), em relação a Marx, mesmo que a educação venha a proporcionar avanços nos sistemas produtivos, permanece a impossibilidade de libertação político-econômica do homem por considerá-la um elemento que se realiza a partir das condições históricas entranhadas na cultura da educação como objeto de aplicação da mais-valia na indústria, no comércio, na agricultura, na inovação e transformação das formas de alimentação, moradia, lazer e competição social. Pelo crivo das ciências sociais, a educação representa o momento de abstração do esforço humano para imprimir rumo e ritmo à dimensão temporal de cada sociedade. Nessa condição, está o ponto nodal da vitória liberal iluminista. Por “essa razão é legítimo admitir que estamos perante o fim da história, uma posição a que Fukuyama [...] deu recentemente grande notoriedade” (SANTOS, 2013, p. 238).

No entendimento de Habermas (1980), o sistema econômico, em relação às categorias clássicas, fornece outras informações mais eficazes para se compreender o funcionamento das crises fundamentais do sistema em relação à educação, por isso,

Essa reflexão mostra, em primeiro lugar, que as categorias clássicas fundamentais da teoria de valor são insuficientes para a análise da política governamental em educação, tecnologia, ciência. Também

mostra que é uma questão empírica se a nova forma de produção de mais valia pode compensar a queda tendencial na taxa de lucro, isto é, se pode operar contra crises econômicas (HABERMAS, 1980, p. 76).

Nessa direção, a educação só seria autônoma e revolucionária no sistema liberal, independente do perfil de capitalismo: tardio ou monopolista, se a educação fizesse parte do Estado e, a partir do momento em que as comunidades estiverem investidas de uma autonomia para gerir as políticas de acesso e formação. Neste caso, a educação não ficaria refém da sazonalidade das políticas de governo. No caso de a educação fazer parte do Estado, não a impediria de ser mais autônoma para privilegiar uma formação voltada para o Capital Constante e participar menos na produção de Capital Variável. Na construção desse processo, a educação poderia realizar a equalização social, sem se submeter diretamente a um sistema de produção, caso contrário o sistema de produção permaneceria se realizando numa ótica de proletarianização do trabalho, independente da natureza, se intelectual ou manual.

Por outro lado, mesmo que a educação esteja fora dos sistemas reprodutores de mais-valia direta, o sistema educacional corrobora com a evolução dos níveis de desenvolvimento da produção, sendo assim se pode dizer que a educação produz algo presumível a uma mais-valia indireta pelo fato do seu objeto não se ligar diretamente à produção, mas ao desenvolvimento da economia por meio do estímulo e alteração dos modos de vida e dos níveis de consumo. Então, pergunta-se

como esse “tal desenvolvimento apresenta-se marcado pelas características qualitativamente novas da revolução científica e técnica. Quais seriam os rumos da educação dentro desse novo panorama? Qual a melhor proposta, o melhor modelo de educação?” (SILVA, 1979, p. 15).

Pensando a educação em uma perspectiva diferente da formação clássica-aristocrática para uma formação pragmática, a partir do que Silva (1979) interroga como o desenvolvimento vinculado ao caráter tecnocrático, sobre todos os perfis das políticas educacionais. Considerando o caráter disciplinar para realizar a conduta de um homem urbanizado ou socializado pelas próprias contradições impostas pela cidade, por ser um lugar de realização dos interesses econômicos, conforme Silva (1979), dificilmente o homem se torna livre do liberalismo, ou da “democracia liberal, que, no entanto, permanece controlado por uma estrutura social burocratizada, necessariamente constituída pelos elementos dominantes, sutilmente dominadores” (SILVA, 1979, p. 14). Assim, na perspectiva da política liberal,

A burguesia “progressista” que toma a seu cargo o crescimento econômico, dotada de instrumentos ideológicos adequados a esse crescimento racional, que caminha na direção da democracia e que substitui a opressão pela exploração, esta classe enquanto tal não mais cria; substitui a obra pelo produto (LEFEBVRE, 1991, p. 14-15).

Então, pode-se dizer que toda política de institucionalização da educação contém uma doutrina pedagógica voltada

para a transformação da realidade social ou a criação de uma perspectiva filosófica direcionada à construção de uma concepção de homem e de sociedade, ora para resistir a exploração, ora para aceitá-la como um dos objetos de desenvolvimento. Reportando a Freitag (1980, p. 16), essa concepção foi sistematizada por Émile Durkheim, sem especificar os conteúdos educacionais, impregnados na cultura do homem egoísta; por isso, o homem precisa ser moldado para a vida societária. Sobre esta questão, Habermas (1980, p. 82) diz que “os custos de consumo social indiretamente relacionados à produção (construção de casas, transporte, assistência médica, lazer, educação, previdência social)”, por sua vez, essas questões tendem a transformar a educação em uma das condições de domínio do seu egoísmo. Assim, Freitag (1980, p. 16) especifica que a

Natureza egoísta, depois de educado, adquire uma segunda natureza, que o habilita a viver em sociedade dando prioridade às necessidades do todo, antes das necessidades pessoais. A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade não seria possível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

Em todas as fases de alterações da política, a educação adquiriu mais importância no momento de ultrapassagem de um sistema, como ocorreu na derrocada do estamento ao surgimento

do capitalismo primitivo embasado no espírito da competição, até a evolução do sistema primitivo, para a configuração do capitalismo concorrencial e, deste, ao capitalismo monopolista de produção. No modo monopolista de produção, a educação, a ciência e a tecnologia são transformadas em lastro da economia das sociedades desenvolvidas, para impulsionar os meios de produção e do consumo, por meio do capital humano.

Por conseguinte, a educação foi importante como objeto de mudanças da origem primitiva do ser sapiente no trâmite entre o aspecto cognitivo e o cognoscível para em seguida reproduzir o sujeito civilizado ou escolarizado, nas instâncias de competição a partir da percepção dos fenômenos determinados por teorias e práticas pedagógicas. Porém, essa realidade, antes, precisou ser organizada e institucionalizada como objeto de política pública. Desta forma, a educação enquanto fenômeno didático tem a função de mediadora dentro de qualquer sistema, por isso não pode ser tratada como um objeto exteriorizado às ideologias e, consequentemente aos níveis de poder, dentro e fora das esferas públicas e privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado a partir de referenciais teóricos das ciências sociais em associação com o contexto da política educacional brasileira. As variantes do estado e da sociedade foram dissertados a partir do universo teórico centrado no

pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2013). A compreensão da educação e o contexto político foram balizados no âmbito das crises liberais e dos avanços da educação e das transformações político-ideológicas vivenciadas no Brasil, precisamente no momento em que Santos (2013) contextualiza essas décadas por meio de perplexidades. Assim, foi-se constituindo o processo de mitigação da realidade a ser entendida a partir do universo das transformações da esfera pública e privada e as relações desencadeadas no universo da realidade social.

Nessa perspectiva, os desafios passam a ser mais visíveis no momento em que as perplexidades político-ideológicas começam a refletir sobre as relações de produção, no conhecimento e nas tecnologias e nas ciências sociais. Chegou-se, então, à conclusão de que os interesses políticos foram transportados por meio da ideia dos *Ismos* liberais, sendo que, a partir dos anos 1990, as perplexidades se voltam mais para os aspectos político em detrimento do econômica e social.

Diante dessas evoluções semânticas sobre as perplexidades, procurou-se situar os aspectos positivos da educação, em relação aos pontos negativos da forma de operacionalização, no momento em que a educação foi utilizada para ampliar as estratégias de conquista e manutenção do poder pelas frações que tradicionalmente se beneficiam do estado. Neste momento, evidencia-se uma das perplexidades de Boaventura (2013) acerca das políticas desenvolvidas em diferentes países diante do universo das crises cíclicas do capitalismo em relação ao desmonte do *Welfare State*.

A segunda perplexidade versa sobre o contexto das políticas transnacionais, que, neste trabalho, fica relacionada aos objetos das novas exigências educacionais, em países centrípetos, periféricos e semiperiféricos.

Assim, não sendo possível a transformação dos matizes neoliberais, na medida em que os partidos de esquerdas começam a conquistar espaços de poder, por meio intermédio do instituto do voto, para se chegar e permanecer no poder, tiveram que adaptar parte das políticas neoliberais no bojo da governabilidade para atender às emergências sociais e às contingências do mercado de trabalho, da produção ao consumo, mais a convivência mais ou menos pacífica com estratos políticos do período mais autoritário do Brasil, em décadas passadas. Neste ponto, entra a política educação como um dos elementos importantes na formação de quadros de intelectuais tradicionais e orgânicos que, para Santos (2013), é nesta fase que surge a posição mais representativa do processo de globalização da economia afetando tanto o centro como a periferia do sistema capitalista e socialista.

Esses são os pontos característicos das políticas educacionais do Brasil nas últimas quatro décadas, incluindo as décadas de 1970 e 1980, amplamente conhecidas pelas características ideológicas predominantes, dentro e fora da educação. Nesse aspecto, a crítica habermasiana e de Boaventura, sobre as relações político-econômica com a educação, partem da esfera pública e sobre os objetos de reprodução da consciência relacionada às necessidades sociais e políticas de uma sociedade, na globalização

essa condição tende à universalização. Em seguida, essa condição volta-se para a tradição metafísica e utópica, diversificada nos espaços de pensamento para depois serem convertidas em território de saber. Essa conversão, no entanto, pode resultar em uma ação comunicativa vinculada às políticas educacionais, transformando a identidade sócio-filosófica da educação distante das referências de natureza tradicional e crítica ao sistema liberal.

Por fim, um adendo à reflexão crítica de Santos (2013, p. 187) “sobre a modernidade que se estende da ‘lei de ferro’ da racionalização burocrática de Max Weber até à ‘sociedade administrada’ de Adorno e à ‘colonização do mundo da vida’ de Habermas”. Por estas conjecturas, todas as antíteses de cunho social, econômica e político-filosófica promoveram alterações epistemológicas, direta ou indiretamente no processo educacional, na Grécia Clássica, com os sofistas; no iluminismo ao sucumbir o inatismo, introduzindo uma nova perspectiva de empirismo nas relações sociais; no liberalismo, a educação sai da cultura do ócio para ser cultivada como um negócio. Estes foram os principais fragmentos filosóficos postos para essa discussão.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. Tradução de Carmen C., Varriale et al.; Coord. da trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. et al. **Escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

- HABERMAS, Jürgen. **A mudança estrutural da esfera pública:** investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1984.
- HABERMAS, Jürgen. **A O discurso filosófico da modernidade.** Trad. de Luiz Sérgio Repa/Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** instituições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Trad. de Rubens Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- HAGUETTE, Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. da 3. ed. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social.** Discurso sobre e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. Coimbra, Portugal: Editora Almedina 2013.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **O direito dos oprimidos.** Coimbra - Portugal: Edições Almedina, 2014.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 2. ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2010.
- ANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1981.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Cidade educativa**: um modelo de renovação da educação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEBER, Silke. **Aspirações à educação**: o condicionamento ao modelo dominante. Petrópolis: Vozes, 1976.

WEFFORT, Francisco. **Democracia política e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991. (Col. Democracia).

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois - grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

FORMAS DISCURSIVAS CONTEMPORÁNEAS DE JUVENTUD Y SUS LÍMITES: LA CONSTRUCCIÓN MEDIÁTICA DE JÓVENES DE LAS CLASES SUBALTERNAS EN CÓRDOBA, ARGENTINA (2014)

DISCURSIVE CONTEMPORARY FORMS OF YOUTH AND HIS LIMITS: THE
MEDIA CONSTRUCTION OF YOUNG PEOPLE OF THE SUBALTERN CLASSES IN
CORDOBA, ARGENTINA (2014)

María Belén Espoz Dalmasso¹
María Eugenia Boito²



RESUMEN

El artículo tiene como objetivo señalar las tendencias a partir de las cuales la 'juventud' se configura en una forma particular *de vivencia* en las ciudades del sur global. Ello a partir de la identificación de los marcos de interpretación que construyen los medios de comunicación masiva en torno a sus valores y sus límites (los de los jóvenes de los sectores populares de la ciudad de Córdoba, Argentina). Para la descripción y análisis seleccionamos un corpus gráfico, de dos periódicos (La Voz del Interior y La mañana de Córdoba

en su versión digital) y la metodología seleccionada el análisis del discurso, desde los aportes de Bajtín y Voloshinov, y algunos conceptos fundamentales de la crítica ideológica.

Palabras-claves: Discurso mediático; Clases subalternas; Juventud; Ciudad.

¹ Centro de Investigación y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS). CONICET Y UNC - Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudos Sociais (CES). Universidade de Coimbra - Colégio de S. Jerónimo. Largo D. Dinis. Apartado 3087-3000-995 Coimbra, Portugal. Tel.: +351 239 855 570. belenespoz@ces.uc.pt; belenespoz@gmail.com

² Centro de Investigación y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS). CONICET Y UNC - Escuela de Trabajo Social y Escuela de Comunicación Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina - Rondeau, 461. 1. p. Nueva Córdoba. CP: 5000. Tel (0054) 0351-4342411. meboito@yahoo.com.ar

FORMAS DISCURSIVAS CONTEMPORÂNEAS DA JUVENTUDE E SEUS LIMITES: A CONSTRUÇÃO MIDIÁTICA DOS JOVENS DAS CLASSES SUBALTERNAS EM CÓRDOBA, ARGENTINA (2014)

DISCURSIVE CONTEMPORARY FORMS OF YOUTH AND HIS LIMITS: THE MEDIA CONSTRUCTION OF YOUNG PEOPLE OF THE SUBALTERN CLASSES IN CORDOBA, ARGENTINA (2014)

RESUMO

Tem-se como objetivo sublinhar as tendências a partir das quais a 'juventude' é configurada em uma forma 'particular' de vivência nas cidades do Sul global. Elo na identificação dos marcos das interpretações que constrói a mídia sobre os valores da juventude e seus limites (a dos setores populares da cidade de Córdoba, Argentina). Para a descrição e análise se trabalho num corpus gráfico em dois jornais (*La Mañana de Córdoba* y *La Voz Del Interior*, ambos na sua versão digital) e a metodologia selecionada foi a análise do discurso, nas contribuições de Bakhtin e Voloshinov em articulado com alguns conceitos fundamentais da crítica ideológica.

Palavras-chave: Discurso da mídia; Classe subalterna; Juventude; Cidade.

ABSTRACT

The present paper takes as a target to indicate the tendencies from which the 'youth' is formed in a 'particular' form of contemporary experience in the cities of the global south. From the identification of the frames that construct the massive media concerning at the values of youth and its limits (of the subaltern young of the city of Cordoba, Argentina). For the description and analysis will be selected a graphic corpus of two newspapers of Cordoba (*La Voz del Interior* and *La Mañana de Cordoba*) and the chosen methodology will be the analysis of the discourse, with the contributions of Bajtín and Voloshinov with some fundamental concepts from the ideological critique.

Keywords: Media discourse; Subaltern class; Youthness; City.

INTRODUCCIÓN

En un trabajo precedente identificamos algunos rasgos de la sensibilidad actual en torno a la juventud argentina, desde la perspectiva de los actores sociales incluidos en una definición 'clásica' de la misma (en términos sociodemográficos), a los cuales se le aplicó una encuesta virtual.³

El instrumento implementado en aquél momento partía de una perspectiva socio-pragmática del lenguaje: éste no sólo implica una mediación del mundo social sino que lo estructura en relación a las experiencias y vivencias que se materializan en *acentuaciones ideológicas* (VOLOSHINOV, 2009), según experiencia, posición y prácticas de los agentes en el campo social. Todo proceso de significación social está tramando pensamiento-lenguaje-praxis en una dialéctica constitutiva de la realidad socio-histórica particular. En este sentido, lo que emergió en el análisis señalaba como tendencia una cada vez mayor *extensión y dispersión* de la expresividad en tanto 'formas' y contenidos' para referir a 'juventud' al mismo tiempo que

se instanciaba cada vez más lo 'joven' en relación al consumo como práctica (que señala, afectividades ambivalentes, coexistencia de acentuaciones opuestas, y una gran dispersión de 'palabras' para dar cuenta de dichas práctica en urbanos contemporáneos). Fue la construcción de un punto de vista lo que hizo posible, al menos, delinear una hipótesis sobre las tendencias contemporáneas en torno a ese constructo social y categorial conformado por el lexema *juventud* que aparecía desde las voces de los agentes como plural, heterogénea y discrecional pero homogénea en tanto forma de consumo.

El presente trabajo tiene como objetivo señalar las *tendencias* a partir de las cuales la 'juventud' se configura en *una forma* particular de vivencia contemporánea en ciudades del sur global, más allá de la proliferación heteroclita de contenidos. Es en esta dirección que creemos necesario identificar y caracterizar los marcos de interpretación que construyen los medios de comunicación masiva y gráfica en torno a los jóvenes de los sectores populares de la ciudad de Córdoba (Argentina), como espacio de conflicto y tensión que refuerzan esas tendencias y las marcan

³ Realizada durante diciembre 2010 en todas las regiones de Argentina, se buscó identificar qué es lo que los jóvenes indican como singular de la juventud en tanto objeto que configura dicha definición en el contexto actual. Se trata de 569 personas de entre 18 y 35 años (sector A-B) que recibieron en su correo electrónico el link a la encuesta y a quienes a su vez se les pedía que lo reenviaran a tres contactos. Se buscó obtener respuestas de cada una de las provincias del país y luego se agruparon por regiones. Quienes respondieron se identificaron un 36% como varones y un 65% como mujeres. El 73,6% son solteros/as, y el 86,5% no tiene hijos. El 70% dijo estar estudiando en ese momento. Respecto al máximo nivel educativo alcanzado, predomina el universitario incompleto (44%), le sigue el universitario completo (29,3%), posgrado incompleto (12,5%) y el secundario completo (7,9%). El máximo nivel educativo alcanzado por las madres de los encuestados es universitario completo (38%), seguido de secundario completo (22,9%). Entre los padres, el 26,4% completó el nivel universitario y el 20,9% el secundario. El 81% dijo haber trabajado con remuneración la última semana y entre el 19% restante, el 7% dijo no haber trabajado por no encontrar trabajo o por falta de pedidos o clientes. Los demás justificaron que no pueden, no quieren o no necesitan trabajar (7,4%) y el 3% que son estudiantes. 1 Un 38% habita el Área Metropolitana de Buenos Aires, 33%, la región Centro, 9%, el NOA, 8%, la Patagonia, 8%, Cuyo y 4%, el NEA.

como dominancias que dejan huellas en los cuerpos.

En un primer momento, señalamos las relaciones entre los cambios en la vida urbana del último decenio – y de la capital cordobesa particularmente – y las nuevas condiciones de circulación espacio-temporal (en las autopistas de concreto y en las de la información) de los cuerpos. Las transformaciones generales en las formas y contenidos de la experiencia socio-subjetiva – donde lo que se ha modificado fuertemente vía dinámica del consumo es la estructura de necesidades y expectativas de los grupos sociales obligan a replantear lecturas desde perspectivas estructurales para comprender las tendencias señaladas. Los medios de comunicación masiva (los tradicionales y los digitales) ocupan un lugar central en tanto constructores de mapas perceptivos, sensitivos y cognitivos de las vivencias contemporáneas, por lo tanto deben configurarse en uno de los focos de atención para la reflexión crítica.

Luego abordamos en vista a esta reconfiguración de la experiencia social, aquellos aspectos sintomales que permitan leer el problema de la ‘juventud’ no solo como una problemática categorial (social o teórica), sino inscribirlo en los sentidos de una tendencia a la *‘juvenilización de la*

vida’ através de la *realización mercantil*. Estese constituye en un *índex* explicativo de cierto estado de las relaciones sociales en nuestro presente⁴.

En ese sentido y por último, a partir del ejemplo de análisis abordado – la construcción de la “imagen de juventud” de los jóvenes de los sectores populares en dos medios gráficos del último año – buscaremos dar cuenta del carácter de *ideologema* que dicho concepto propone al conjunto social más amplio en tanto estos jóvenes señalan los ‘bordes’ de la juventud “deseable” ya que encarnan una especie de *antropomorfización del mal*, en ciudades cada vez más segmentadas, fragmentadas y socio-segregadas por clase. La juventud misma en su acentuación clasista, deviene ‘operador simbólico’ de las formas de “*ser y estar joven*” en escenarios urbanos, revelando instancias tensivas de la conflictividad social contemporánea que al menos nos interpelan a reflexionar sobre tal estatuto en la discusión de las agendas políticas de los Estados contemporáneos.

⁴ La juventud – a veces, más, a veces menos que una palabra – y por derivación su componente (los/las ‘jóvenes’), se constituyó en las últimas décadas, en un campo de saberes (expertos, técnicos, etc.) con relativa autonomía pero también en un ascendente campo de gestión social (FOUCAULT, 2006), más aún si consideramos la multiplicación de políticas públicas sostenidas por saberes técnicos orientados a la intervención de grupos de jóvenes en todo el sur global – especialmente aquellos caracterizados como ‘vulnerables’ desde los principales centros de crédito mundial. Objeto específico en las ciencias sociales, nos señala al menos en términos académicos, que la pregunta-problema por la juventud de una época o mejor dicho, las ‘juventudes posibles/deseables’ en ella, más allá de las dinámicas complejas y heterogéneas que atraviesan la composición de clase, género, estilos de vida, etc. comparten el lugar común de ciertas formas hegemónicas que remiten a particulares mecanismos de regulación de la sensibilidad social.

CIUDADES EN CONFLICTO: SEGREGACIÓN SOCIAL, FRAGMENTACIÓN EN EL CONSUMO Y MEDIATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En las últimas dos décadas la mayoría de las ciudades de América Latina entraron en un proceso de reconfiguración de sus límites materiales y simbólicos (internos y externos) que las puso en consonancia con la metamorfosis del capital a escala global (HARVEY, 2007a; 2007b; 2008). En ese marco, el problema de las formas contemporáneas de circulación se constituyó en una dimensión central a la hora de pensar el desarrollo urbano a diferentes escalas⁵. La regulación y el control de esta dimensión del sistema productivo en una instancia estratégica del desarrollo del capital, implicó en materia de lo que venimos reconociendo como ‘embellecimiento estratégico’ (articulando hábitat con políticas de desarrollismo urbano y turismo) (BOITO Y ESPOZ, 2014; 2013; 2012a; 2012b; ESPOZ, 2013; BOITO, ESPOZ Y SORRIBAS, 2012; 2013; BOITO, ESPOZ Y MICHELAZZO, 2012; ESPOZ, MICHELAZZO Y SORRIBAS, 2010) una serie de intervenciones en las principales ciudades latinoamericanas que reflejan, desde nuestra perspectiva, una cada vez más marcada segregación social. Dicha lógica de estratificación por fijación de los cuerpos y movilidad en tanto circulación de ideas-cuerpos-mercancías, encuentra en la ‘clase social’

un nudo articulador de las experiencias de una ciudad fragmentada materialmente y configurada como imagen espectacular (DEBORD, 1967).

El caso de la ciudad de Córdoba – Argentina – no es ajeno a esas dinámicas. Como venimos reconociendo en investigaciones realizadas desde hace una década, los nuevos *patrones de circulación* en la ciudad encuentran en las prácticas de consumo y de turismo, dos lógicas fundamentales para comprender las posibles y deseables (y sus anversos) experiencias de y en la ciudad actual. La misma se vivencia a partir de ‘entornos clasistas’ que ofrecen formas de protección y disfrute según posiciones en la estructura social (BOITO, 2012). En este sentido, los medios de comunicación masiva (los tradicionales y los llamados ‘nuevos’ vinculados al desarrollo de la tecnología digital) ocupan un lugar central para el análisis e interpretación en tanto organizadores perceptivos y sensitivos de la experiencia vivenciada como colectiva en escenarios urbanos cada vez más complejos (ESPOZ, MICHELAZZO Y SORRIBAS: 2010; BOITO, ESPOZ Y SORRIBAS, 2012). En este sentido seguimos las pistas del pensador francés Guy Debord, del alemán Walter Benjamín y algunos desarrollos de los Estudios Culturales, principalmente, los de Stuart Hall para quién la función ideológica de los medios se ha constituido en un nudo clave para la comprensión de la conflictividad social actual. No podemos extendernos mucho aquí al respecto, pero

⁵ Para una comprensión mayor de este argumento ver Margarita Camarena Lurhs (comps.) (2013).

mínimamente enunciaremos algunas tesis que se proponen como marco de lectura e interpretación de lo que en el último apartado analizaremos en torno a la construcción mediática de los jóvenes de la clase subalterna cordobesa:

1. *El urbanismo* es la realización moderna de la tarea ininterrumpida que salvaguarda el poder de clase: el mantenimiento de la atomización de los trabajadores que las condiciones urbanas de producción habían *reagrupado* peligrosamente. [...].⁶ En tanto ciencia de Estado, supone la puesta en marcha de diversos dispositivos de regulación de la sensibilidad y mecanismos de control social, donde cobra fundamental importancia las lógicas de articulación entre ‘carne y piedra’ (SENNETT, 1997) bajo la dinámica del **espectáculo como forma de relación social**. La circulación de cuerpos, ideas y mercancías se ha constituido en el pilar de una política sobre la sensibilidad social.

2. **La sociedad del espectáculo no es la sociedad de los medios**; el desarrollo y diversificación de los mismos es sólo la más abrumadora manifestación superficial de un tipo de experiencia que se ha transformado y en la que estas tecnologías se inscriben.⁷ Lo

visible es lo que existe y lo existe es lo visible. “Participar” en la vida social es aparecer en el marco de tal modalidad hegemónica de registro televisual.

3. La experiencia social y subjetiva cambia a partir de esta visión del mundo (ideológica) que se ha materializado (el espectáculo), incidiendo y **potenciando procesos de separación social**⁸ (“el alfa y el omega del espectáculo es la separación”). Dicha separación incide en las diversas dimensiones de la Vida, estructurando las experiencias posibles y deseables desde este entramado vivencial.

4. En espacios-tiempos segregados socialmente por clases, se potencia **la construcción de “entornos protegidos”** que incluyen paquetes de experiencias orientados a estructurar el “vivir” en general (habitar, alimentar, estudiar, disfrutar, etc.) y *actualizan particulares modalidades de encierro y fijación de los cuerpos en términos de clase*.

5. **La velocidad se ha convertido en un vector fundamental de las prácticassociales** ya que se constituye en organizador de las formas de encuentro y desencuentro vía circulación de los cuerpos y las mercancías

⁶ “[...] el movimiento general del aislamiento que es en realidad el urbanismo debe también contener una reintegración controlada de los trabajadores según las necesidades planificables de la producción y el consumo. La integración en el sistema debe recuperar a los individuos en tanto que individuos aislados en conjunto: tanto las fábricas como las casas de cultura, los pueblos de veraneo como “las grandes urbanizaciones” están especialmente organizados para los fines de esta pseudo-colectividad que acompaña también al individuo aislado en la célula familiar...”. (DEBORD, 1967: Tesis 172).

⁷ “El espectáculo es el capital en un grado tal de acumulación que se transforma en imagen” (DEBORD, 1967: Tesis 34).

⁸ “El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Es más bien una Weltanschauung que ha llegado a ser efectiva, a traducirse materialmente. Es una visión del mundo que se ha objetivado” (DEBORD, 1967: tesis 5). Esta noción de visión del mundo, permite reconocer la dimensión material de las creencias por un lado y las operatorias de lo ideológico sobre la sensibilidad, por otro.

en los escenarios urbanos contemporáneos. *Se configuran particulares diagramáticas del aislamiento y desencuentro intra e inter clases.*

6. Las formas de realización socio-subjetiva encuentran cada vez más en la lógica del consumo mercantil una respuesta a las distancias sociales producidas por un mundo cada vez más conectado pero menos comunicado, y articulado en diversos espacios segregados y tiempos a diferentes velocidades. La participación en el mundo social adquiere cada vez más una expresividad mediatizada.

Por lo anterior, podemos indicar que en nuestro presente la “sagrada ilusión” de un mundo donde el capitalismo se ha convertido en la religión que modela y moldea nuestra experiencia, constituye al espectáculo no ya sólo como un conjunto de imágenes, ni una relación social mediatizada como imagen, (tesis 4) sino como la continua proliferación, confección y materialización de *entornos* más y más “personales” y pegados/reducidos al cuerpo como territorialidad de inscripción vuelta imagen. La corporalidad-subjetividad se constituye así como territorio progresivamente intervenido desde múltiples tecnologías y técnicas que regulan su sensibilidad, desde y en su individualidad (“aislamiento por comunicación”).

En esta dirección es que sostenemos que al *dictum* ‘sea mercancía como sea’⁹ opera junto a la fantasía social “la tecnología nos hará libres!”: nos basta con mencionar

un dispositivo como el celular sólo para dar cuenta que los márgenes de movilidad en la vida social contemporánea se pagan al costo de la sofisticación de los aparatos de seguridad, control y vigilancia que se extienden y a la vez se pegan al cuerpo. Tecnologías instauradas por un mandato de consumo que establece a las llamadas “redes sociales” como nuevo modelo de interacción social: al menos cabría preguntarse por la reconfiguración de los marcos de percepción y sensación que instalan. A decir de Debord: se trata de una novedosa forma de la *separación consumada*, que encuentra la piel como espacio de inscripción y donde los límites de la acción social se expresan en nuevas dinámicas conflictuales donde la imagen (ideológica) sobre los y las ‘jóvenes’ en contextos cada vez más ‘situados’ (generalmente, marginales, pobres, vulnerables, estigmatizados, criminalizados, etc.) se pueden leer como síntomas de las nuevas dinámicas de violencia/lazo social en la ciudad.

EL LUGAR DE LA EXPRESIVIDAD SOCIAL COMO CAMPO DE INTERROGACIÓN SOBRE LA JUVENTUD

Plantear la juventud como ‘experiencia’ es reconocer en principio la polisemia de los sentidos – siempre conflictivos – que se producen en torno a ella, sobre ella y a

⁹ Lo propio del capitalismo no es la producción de objetos para sujetos sino de sujetos para objetos.

través de ella. Desde nuestro dispositivo de lectura e interpretación, 'experiencia', 'clase' y 'expresividad' se anudan de manera tal que las preguntas en torno a qué se entiende y vivencia por 'joven' en una sociedad, implica articularla con interrogantes estructurales del modo de producción en el que esa pregunta se ancla. ¿En qué sentido – y cómo – la hegemonía¹⁰ encuentra en la conformación de una sensibilidad social legítima y válida en el tópico 'juventud', un lugar clave para comprender el valor de unos cuerpos sobre otros, de unas vidas por sobre otras? Es pertinente por ello, retomar los estudios sobre la juventud.

Partimos de indicar la 'larga revolución' que tuvo que ver con la emergencia, pluralización y ensanchamiento de la categoría juventud a "juventudes" en este último siglo. En este sentido, Hall y Jefferson (2010) señalan transformaciones vinculadas a la estructura y dinámica de las clases y las relaciones con formas expresivas de esas modificaciones a nivel cultural: desde la sociedad de la opulencia de la pos-guerra que expone una manifiesta ruptura en las culturas tradicionales de clase hasta la crisis del capitalismo en los 70, el no-lugar de los jóvenes /sin futuro/ y la emergencia de formas de identificación que se realizan desde los consumos. Su perspectiva se orienta a evitar los vaivenes entre posiciones 'culturalistas' y 'estructuralistas' que han marcado a los estudios culturales en general

y a los abordajes sobre la temática que nos ocupa en particular.

La necesidad de recuperar la noción de clase como articulador de las experiencias, emerge en tanto que es un primer punto de partida si aceptamos el carácter material de los sentidos sociales. Dicha categoría es fundamental para la configuración de una filosofía del lenguaje – como la define Voloshinov (2009) – que concibe como 'carente de valor cognoscitivo' (2009, p. 38) cualquier análisis de un fenómeno social aislado del contexto ideológico global. Por ello es que, cuando hablamos de clase social, ésta 'no coincide con el colectivo semiótico' (VOLOSHINOV, 2009, p. 47); es decir, como ese grupo en general que utiliza los mismos signos de la comunicación ideológica (como la lengua) sino que, ésta es la que produce diversas *acentuaciones ideológicas* que remiten a la posición y situación social en que el sujeto está inserto, acercándose a la concepción de 'estructuras del sentir' en términos de R. Williams (2000) o 'estructura de la experiencia' en el sentido de Thompson: "el signo llega a ser la arena de la lucha de clases" (VOLOSHINOV, 2009, p. 47).

La sensibilidad aquí es entendida como el acervo de percepciones, sensaciones y emociones por medio de las cuales los agentes sociales conocen, organizan y accionan en y sobre el mundo y los otros. Conocemos el mundo, entonces, en y a través de los cuerpos,

¹⁰ "La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores – fundamentales y constitutivos – que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente [...]. Es decir que, en el sentido más firme, es una 'cultura', pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vivida dominación y subordinación de las clases particulares" (WILLIAMS, 2000, p. 131-132).

dicho conocimiento (expresado en sensaciones, percepciones y emociones) es estrictamente material: están distribuidas de acuerdo a formas específicas de capital corporal que son las condiciones de existencia alojadas en la corporalidad-subjetividad. En este sentido, planteamos el lugar estratégico de lectura que nos propone el posicionarnos desde y en las políticas de los cuerpos y las emociones que se aplican cotidianamente desde los regímenes y dispositivos de regulación y control de la sensibilidad social: las maneras de producir y administrar las diagramáticas “entre-los-cuerpos” y “de-los-cuerpos” implican un conjunto de prácticas sociales que construyen espacios identitarios (individuales y colectivos), en el contexto de las proximidades y distancias de esos cuerpos (SCRIBANO, 2009). Estas administraciones producen unos patrones y esquemas indeterminados sobre la disponibilidad social de los cuerpos que involucran circuitos de producción, circulación y reproducción de corporalidades. La juventud en este sentido, es siempre una diagramática energética en la dirección de lo expuesto.

El campo de la expresividad social desde una perspectiva materialista, requiere plantear una estrategia analítica sobre las ‘estructuras de las experiencias’ y reconocer la manera en que los mismos signos de la comunicación ideológica (como la

lengua) producen diversas *acentuaciones ideológicas* que remiten a la posición y situación social en que el sujeto está inserto y en el que se ha constituido como tal. Con la perspectiva clasista se motoriza en el plano cognoscitivo, las relaciones sociales que se vivencian como fenómenos ideológicos (a veces, inconscientes) que encuentran, en la materialización y manifestación de la palabra, un lugar de indagación privilegiado para la interpretación de la ideología en una formación social determinada¹¹. “La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino *el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados*” (VOLOSHINOV, 2009, p. 132). El lenguaje se presenta como la actividad misma del acontecer social y no como mera abstracción que rige en paralelo a una praxis socio-histórica. Es precisamente en el registro cultural de toda palabra concebida como acto, que se puede realizar un ejercicio crítico de la imposición ideológica del sentido: trabajarla desde una socio-pragmática. Dicha imposición, como producción hegemónica (WILLIAMS, 2000), se entiende como la ‘evaluación social’ (BAJTÍN, 2008)¹² que una posición enunciativa determinada se arroja para sí como ‘verdad fundamental’, es decir,

¹¹ “Un signo sustraído de la tensa lucha social, un signo que permanece fuera de la lucha de clases inevitablemente viene a menos, degenera en una alegoría, se convierte en objeto de la interpretación filológica, dejando de ser centro de un vivo proceso social de la comprensión” (VOLOSHINOV, 2009, p. 47).

¹² Ésta es precisamente la que hace actual a un enunciado, determinando forma y contenido que se articulan al horizonte ideológico de la instancia de enunciación. Da cuenta de la ‘atmosfera’ de sentidos producidos en un ‘aquí y ahora’ pero reconectándolos con la historia y con la posición en la estructura social del sujeto enunciator. Es la que determina todos los aspectos del enunciado.

como totalidad y que en contextos como los nuestros, es la función ideológica fundamental que cumplen los medios de comunicación masiva. La lengua (en tanto configuración ideológica hegemónica) en este marco cristaliza las evaluaciones sociales en relación a las concepciones (siempre ideológicas) del mundo.

Las lenguas son concepciones del mundo no abstractas sino concretas, sociales, atravesadas por el sistema de las apreciaciones, inseparables de la práctica corriente y de la lucha de clases. Por ello, cada objeto, cada noción, cada punto de vista, cada apreciación y cada entonación, se encuentran en el punto de intersección de las fronteras de las lenguas y las concepciones del mundo, se hallan implicados en una lucha ideológica encarnizada (BAJTÍN, 1986, p. 393).

Para Bajtín y Voloshinov, la ideología como expresión de las relaciones históricas-materiales de los hombres (atravesados por la mercancía) implica una

regulación y organización de las mismas y no simplemente su representación. Y la mediación del signo, que es la palabra, es el fenómeno ideológico por excelencia: esto se debe a la omnipresencia del sentido en tanto lugar expresivo de las formas de experienciación social. La palabra (como acto) se constituye así en el medio por el cual se desarrolla la conciencia individual, el puente entre el yo y el otro, cuya transición siempre se teje en marcos de alteridad produciendo una vivencia como lugar de interpretabilidad del 'sí-mismo' y de 'los otros'. En este sentido, la palabra se convierte en el indicador "más sensible" de las transformaciones sociales en tanto y en cuanto, su propia materialización se produce (y manifiesta) como fenómeno ideológico, que como tal, interseca diversos niveles de indagación¹³.

Como en todo momento de crisis de un concepto¹⁴, tratar de reconfigurar el campo de construcción de juventud siempre implica una revisión significativa del horizonte de sentidos inscriptos en él que implica

¹³ Pero además una concepción materialista de la palabra remite a su anclaje en lo corpóreo, reconociendo al cuerpo como materia sensible que habla. Esto lo reconoce Bajtín/Voloshinov, pero seguimos aquí a I. Bordelois: "Para las lenguas europeas las palabras son conceptos abstractos, entidades espirituales, no metáforas, y menos onomatopeyas, sonidos guturales 'animales'. Apenas tienen cuerpo. Pero las palabras, como nuestros cuerpos, se resisten y hacen ruidos; toda clase de ruidos. Las palabras son ruido y significado, ruido e idea. El cuerpo de las palabras no es sonido puro, etéreo; las palabras no son puramente aéreas, espirituales. Están hechas de aire rudamente modulado por la garganta, los dientes, la lengua y siguen teniendo mucho de los primeros gruñidos, cercanos a los de los primates, que estuvieron en su origen." (2006, p. 101).

¹⁴ Hablamos de 'crisis' en tanto que las actuales reflexiones sobre dicha categoría van complejizando las definiciones de un fenómeno que durante un tiempo fue considerada como 'dado', con sus límites y limitaciones. En este sentido, buscamos contribuir con la discusión y establecer el lugar estratégico que dichas discusiones tienen en la actualidad en tanto que configuran líneas desde las cuales se interviene sobre la población. José Antonio Pérez Islas (2006) ha llamado la atención sobre la fragmentación y dispersión de los estudios sobre el tema en el continente y cierto estancamiento de las discusiones en torno al concepto "juventud", que ha podido sortearse en parte a través de la propuesta de pensar en "culturas juveniles". Ver: Ammann, B. (2011; 2013); Remondino, G. (2012); Infantino et al (2012).

a la vez, relaciones lógico-conceptuales con aquellas empírico-pragmáticas en las que se teje¹⁵. A partir de una crítica a las concepciones que fijan y estereotipan a la juventud, se han desarrollado perspectivas teóricas que intentan comprenderla como producto histórico y social, considerando las vivencias de los agentes y abarcando múltiples dimensiones. De ‘la juventud como palabra’ a las ‘juventudes’ como conjuntos heterogéneos y plurales de prácticas, estilos de vida, formas simbólicas, ‘tipos’ de interacción socio-comunicativa y rituales múltiples, conjunto de ‘ideales’¹⁶ éticos y estéticos, etc., el trecho espacio-temporal de configuración es bastante amplio y complejo. También en este sentido, como campo de gestión en tanto que involucra una determinada política de los cuerpos y las emociones, la juventud como *ideologema* designa, a la vez que estructura, el sistema de valoración social¹⁷ que una sociedad posee. Por ello, interrogarse por el ‘qué’ de lo ‘juvenil’ en un contexto determinado, sigue siendo una de las preguntas más complejas en tanto que trama dimensiones siempre yuxtapuestas y en tensión, del deseo y del deber ser; es decir, de los mandatos sociales (‘adulto-céntricos’)

que atribuyen unos sentidos específicos a las vez que ambivalentes del lugar histórico-social de los jóvenes en dicha sociedad y las sensibilidades (siempre vicarias) de un hacer-desear particular de/en los cuerpos.

Desde nuestra lectura, es una tendencia en el campo de los estudios contemporáneos sobre juventud en Argentina, cierta fragmentación-localización de los mismos (expuesta en la prevalencia de formas de investigación basadas en maneras particulares de realizar ‘estudios de casos’¹⁸); a la vez que, no son tan habituales las referencias de los mismos a estados y dinámicas de carácter estructural, lo que denota cierta ausencia de la inscripción de las formas de ‘ser joven’ reconocidas en una perspectiva más totalizadora. Por ello podemos decir que son numerosos los abordajes que parten de concebirla como ‘objeto/sujeto’ de prácticas investigativas y de intervención, en tanto fenómeno ‘aislado’ aun cuando relacionado a diversas dimensiones de lo social, cultural, económico, etc.

Por lo que hemos expuesto en estas consideraciones que reúnen las nociones experiencia, clase y expresividad con juventud se resignifica el abordaje

¹⁵ Al respecto, Mariana Chaves (2010) ha caracterizado una serie de formaciones discursivas que articulan las representaciones circulantes en la sociedad y la cultura sobre los jóvenes, reproducidas en prácticas y políticas. Reconoce seis tipos diferentes que coinciden en la mirada adultocéntrica, estigmatizante y paternalista: 1) Discurso naturalista; 2) Discurso psicologista; 3) Discurso de la patología social; 4) Discurso del pánico moral; 5) Discurso culturalista y, 6) Discurso sociologista.

¹⁶ Remitimos a la expresión psicoanalítica de los ‘ideales’ según la entiende H. Bleichmar (2004) “Los ideales no son individuales sino una adquisición de lo que la sociedad, en su conjunto, pauta como categorías valorativas y por ende, como actos performativos. El ideal es el discurso social tomado como realidad, como referencia última. En este orden de cosas, el ideal – huella de la realidad del discurso social – permite juzgar si un rasgo del sujeto es valioso o no (p. 85).

¹⁷ Con esto nos referimos a la operación totalizadora producida por la presentación del discurso totalizante en torno a cualquier objeto – por ejemplo, ‘juventud’–, en tanto que permite ejercer el control y la vigilancia de las diferencias inevitables que el mismo sistema produce: la diferencia interrumpe la homogeneidad en la que se basa todo sistema de dominación, estableciendo niveles, jerarquías, atribuciones, entre ‘formas de ser’ que se establecen como modalidades del ser cristalizadas en dicho sistema.

¹⁸ Ver: Chaves, M. (comp.) (2009).

de los valores asignados en discursos técnicos-académicos como mediáticos. Lo que se entiende y vivencia por 'joven' – en su consideración como operador simbólico/material – permite inquirir algunos rasgos de una sensibilidad social que asocia al tópico a un estadio de la experiencia al que se pretende llegar en general, para permanecer.

SER JOVEN EN LOS BORDES: LAS TENSIONES DE HABITAR LOS LÍMITES DEL ESPECTÁCULO

Como venimos argumentando, en escenarios complejos como los nuestros es la misma condición de 'juventud' la que se instala como operador simbólico-material de las experiencias posibles y deseables en la ciudad en lo respecta a la trama que establece la articulación entre *carne y piedra*: en ella, la figura del consumidor que rige las sensibilidades contemporáneas actúa como aglutinador de múltiples experiencias (que se materializan en formas de atribución de prácticas, procesos, características, estilos de vida, etc.). Así el lexema 'joven' y 'juventud' se convierte en un *ideograma*

que opera como aquel otro de la 'gente', y se constituye en el disparador de sensibilidades 'amplias y ampliadas, donde el *dictum* cada vez se orienta más por, desde y hacia, el consumo y el turismo como estructuras de la experiencia posible/deseable en la ciudad actual.

Tal como podemos observar exploratoriamente en el corpus seleccionado –y en sintonía con lo expuesto por otras investigaciones locales en la última década¹⁹– para el periodo observado que comprende el último año, tanto en el periódico 'La voz del Interior' como en 'La mañana de Córdoba'²⁰, las formas de inscripción del topos joven/juventud encuentra en las clases subalternas un factor determinante como aglutinador de una expresividad racializante, zoomórfica y excluyente (ESPOZ, 2013; SCRIBANO Y ESPOZ; 2012A; 2012B): se rompen los límites de la humanidad y se instaura un nuevo "marco de interpretación de la violencia" (BUTLER, 2009) donde esos cuerpos animalizados/caricaturizados en los medios (BOITO, 2012), vueltos naturaleza 'bárbara', se conforman en la fuerza centrípeta, en el anclaje de todos los males contemporáneos.

En relación a esta última expresión, las notas remiten en su mayoría a la "sección

¹⁹Ver: <<http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/nota.pdf>>; <<http://observatoriojovenes.com.ar/ninez-y-adolescencia-en-la-prensa-argentina-informe-anual-monitoreo-2006/>>; <<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/interior-sociales-85.pdf>>; <<http://blogs.psych.unc.edu.ar/observatoriomedios/publicaciones/>>

²⁰ A partir de dos palabras claves (joven y juventud) se rastrearon en los medios las noticias que las incluían en tanto y en cuanto se articulaba tal condición con determinados sistemas axiológicos que postulaban a la mismas como clave de lectura o como condición/ atribución de valor (no se tomaron los casos en que la expresión 'joven y juventud' solo hacían referencia a un descriptor etario o remitía a un momento particular en una trayectoria de vida – Ej. En relación a la muerte de una celebridad: "en su juventud...". En el caso de la Voz se encontraron en el periodo señalado 28 notas de las cuales sólo una remitía a la 'juventud' en un sentido positivo y en relación a la configuración del mismo en tanto grupo político. En el caso del periódico La Mañana, se da la misma proporción (25 notas), con una mayor focalización de procedimientos criminalizadores.

policial” y la tipificación del encuadre de estas juventudes o modalidades del ‘ser joven’ en los bordes encuentran en los adjetivos ‘pobres’ y ‘marginales’ aspectos metonímicos para describir antropomórficamente el malestar cultural (*sensu* Freud) de nuestras ciudades. Sobre dichos cuerpos, sólo resta imposibilitar/occluir sus capacidades de desplazamiento (“el 82% de los aprehendidos en operativos de saturación fueron por el Código de Faltas” – 06/05/14. La Voz). En su mayoría se trata de casos particularizados (“Cinco años de cárcel por prender fuego a su pareja”; “Condena a pistolero detenido en flagrancia”; “Fue baleado mientras escapaba de un asalto” son sólo algunos de los títulos) que como podemos ver, focalizan en un acto delictivo – donde no hay un antes, ni una cuestión que enmarque de la situación – como ‘el origen de una violencia’ que emerge como causa, nunca como consecuencia de una violencia estructural. La evaluación social en torno a esos “jóvenes perdidos” para el sistema (educativo, laboral, social pero no penal ni asistencial) establece una axiología social en la cual no queda más nada que hacer, sino que ‘temer’ (les).

Pero a ello se le suma, generalmente en las páginas de opinión/editoriales o en la sección ‘regional’ o ‘sociedad’ una continua preocupación en la voz mediática por una juventud que se caracteriza por

lo siguiente: la “inseguridad”, provocada por la incertidumbre educativa y laboral (la discusión en torno a los jóvenes caracterizados por el ‘ni-ni’); la violencia y la angustia creciente asociada a dicha incertidumbre en diferentes grupos de jóvenes de la ciudad y su directa consecuencia, las adicciones que señalan otro de los malestares culturales vinculado a la juventud²¹. Pero es ésta preocupación social con respecto a una ‘moratoria vital’ que se posterga en un presente ad infinitum, la que se instala como el marco interpretativo de los haceres juveniles contemporáneos más allá de la clase.

Pero si bien esto último remite a una forma dominante de la sensibilidad social en la cual los medios cumplen a rajatabla su función ideológica, y en consideración al dispositivo de lectura e interpretación propuesto en el presente trabajo, la triada experiencia-clase-expresión nos permite instaurar un quiebre en relación a la evaluación social que surge en torno a las corporalidades y subjetividades juveniles en contextos de pobreza, segregación y exclusión (incluso de la ‘propia humanidad’). Los regímenes de visibilidad-invisibilidad instaurados desde los medios, desde una historicidad donde la delincuencia juvenil es causa/origen de algunas experiencias condenables en la vida urbana, reproducen unos valores cuyo efecto pragmático regula emociones

²¹ Hay tres topos que se repiten desde hace unos años (ESPOZ, 2010) como problemáticas articuladas con la juventud: el territorio de la noche, el del trabajo/estudio y el de la pobreza/delincuencia. Sólo para utilizar algunos ejemplos encontrados en el corpus que dan cuenta de esa emocionalidad/sensibilidad en torno a la juventud (temor, miedo, incertidumbre, angustia y dolor social): “¿Por qué siguen muriendo los jóvenes” – focalizando en la problemática de los accidentes viales – (18/08/14. La voz); “La mitad de los accidentados en moto, son adictos” (03/08/14. La Voz); “Adolescencia y Adicciones” (18/08/14. La voz); “Aumento el 131% de jóvenes adictos” (28/07/14. La voz); “Empleo una materia difícil” (La voz. 04/08/13); entre otros.

dispuestas 'a la acción-sobre-unos-cuerpos' como respuestas 'positivas' al miedo y el temor social. El caso de los 'linchamientos' a jóvenes de las clases subalternas perpetrados en este último año, en contextos democráticos, es un claro indicador de ello²².

La criminalización de la pobreza ha encontrado en cuerpos de los jóvenes de las clases subalternas el operador simbólico de una cadena de valores que asocian territorios, emociones y acciones a políticas corporales específicas: el policiamiento y control de la circulación en nuestra ciudad como 'anverso' de lo inseguro, se inscribe en los cuerpos-moto (hoy llamados 'motochorros' como ensamblaje perfecto de una humanidad objetivada), cuerpos-arma, cuerpos-tecnología de estos jóvenes cuya posibilidad de desplazamiento se ata cada vez más como forma posible al '*travelling without moving*' que proponen las nuevas tecnologías de la comunicación, especialmente el celular (BOITO Y ESPOZ, 2014). El revés de esta posibilidad de 'movimiento' los convierte en 'carne de cañón' para la policía y ahora también para "los 'buenos' vecinos".

En un mundo donde la mercantilización y mediatización de la experiencia ha vuelto a la 'juventud' como territorio propicio para la realización continua de una política de los cuerpos y las emociones, lo que la tendencia mediática va señalando como *forma* es el anclaje corporal que los conflictos territoriales van

adquiriendo a la hora de establecer patrones de circulación deseables en la ciudad para garantizar la reproductibilidad del capital. En este sentido los cuerpos-jóvenes de las clases populares de nuestra ciudad llevan los códigos y señas de unas transformaciones estructurales que reorganizan la trama carne-piedra como dinámica social de los lazos posibles y deseables de la urbe contemporánea, y lo llevan inscriptos a la fuerza de sudescarpo corporal cuando 'se salen' de la interpelación que los configura como sujetos de derechos, y se rigen desde las reglas del consumo como imperativo del ser social. Lo que se instala como un plus en nuestro presente, es que la disposición de esos cuerpos a las implosivas formas de violencia actual – legitimada –, está a merced del Estado, del Mercado, y de todos aquellos que conforman 'la sociedad civil' que actúa en 'defensa propia'.

Hoy podríamos afirmar que *la(s) juventude(s) se condensan en un cuerpo de prácticas y en unas prácticas de los cuerpos* (ESPOZ, 2013) donde lo que predomina es la lógica del consumo desarticulada de la lógica productiva, no vivenciada ya como una moratoria 'social' de un conjunto poblacional sino como la condición misma de la *vivencialidad/experiencialidad* actual. Es precisamente en los cruces entre vivencialidades posibles donde se pueden leer los regímenes actuales que regulan sensibilidad social en torno a la vitalidad socio-histórica de una sociedad: desde las experiencias en los bordes se siguen

²² En los meses de marzo y abril del 2014, en diversas ciudades argentinas se realizaron 'linchamientos' públicos- y/o impedimentos de circulación en la vía pública por civiles. La mayoría de los cuerpos 'linchados' eran jóvenes de las clases subalternas (en 'situación de robo o presunta situación de robo' según consta en los medios) de los cuales muchos terminaron gravemente heridos, y un joven muerto.

señalando las tensiones y conflictos que marcan y constituyen lo base y la valoración social de la juventud en tanto 'ideal' que día a día traspasa y atraviesa a clases, géneros, razas, etnias, edades, etc. Si la 'juventud' llegó para quedarse como mandato y modelo del consumo indiscriminado de objetos pero también, de experiencias de vida²³, la posición en la estructura de clases va marcando diferentes velocidades y formas de apropiación a una pauta de inclusión donde sólo la llamada al reconocimiento de unos 'derechos' (sociales, humanos) expresa lo *in* enunciado de la actual política de sensibilidad. Incluso al costo de quedar por fuera de los márgenes de lo humano.

Desde este lugar de interpretación hablar de 'juventudes' se resignifica ya que, la pluralidad de juventudes posibles no da cuenta tanto de la multiplicidad diferencial sino más bien de las *heterogéneas* y *conflictivas* interrelaciones entre ellas que se atan a la dinámica actual del desarrollo del capital: en una cultura "juvenilizada", las unidades generacionales son un espacio interpretativo para la comprensión del núcleo problemático de deseos, miedos y expectativas sociales que echa luz sobre los mecanismos que regulan las percepciones, sensibilidades y trayectorias, no sólo de quienes se consideran jóvenes (con criterios socio-demográficos o considerando su auto-adscripción), sino de la sociedad en su conjunto. Las formas discursivas hegemónicas (tematizadas como formas de experiencia colectiva) indican que hay sólo una juventud no deseable: la de los jóvenes

pobres de nuestros centros urbanos. Ellos marcan los límites de una extensión que parece inabordable, pero que funciona como escala cotidiana de los valores sociales que regulan una multiplicidad de prácticas sociales y culturales (incluso las de intervención estatal). Las formas discursivas de la juventud actual, incluyen algunas de las 'formas antropomórficas del mal' contemporáneo que encuentran su *index-appel* (ANDACHT: 2003) en ciertas juventudes que tienen colores y olores a clase, muchas veces objeto de exclusión de su propia condición de humanidad.

Para ir cerrando: como pudimos ver en el primer apartado y en relación a la encuesta referida, lo que la 'juventud' va denotando como territorialidad corporeizada es la disponibilidad constante de energías corporales y emocionales; la disposición y apertura continua a las transformaciones que traen el futuro al presente. En conjunción con la interrogación ideológica, el reconocimiento de una suerte de quiebre de barreras 'clasistas' reguladas por la lógica de la diferencia, implica una extensión (material y expresiva) como multiplicidad de cosas que se 'suman' – incluso una al lado de la otra sin contradicciones – y que remiten una vez más a las experiencias contemporáneas en torno a cómo se vive, se siente y se expresa una idea en torno a ese 'ser joven' en el presente. Sólo hay una expresión que queda al margen y es susceptible de ser catalogada como el límite que señala lo 'indeseable' / 'no deseable' de la juventud contemporánea: la de los cuerpos-in-y des-humanizados de los jóvenes de las clases subalternas.

²³ Nada más que para ejemplificar una vez más en imágenes, ver la última publicidad de Cablevisión cuyo mandato a embarazarse forma parte de la experiencia de disfrutar del espectáculo desde casa. (<https://www.youtube.com/watch?v=YJZdVubCo9Q>).

BIBLIOGRAFIA

AMMANN, Beatriz (Comp.). **Jóvenes y mediatización**: prácticas de comunicación y resistencia. Córdoba, Argentina: Ed. Ferreyra, 2011.

AMMANN, Beatriz, et al. “Prácticas comunicativas juveniles en la tecnocultura contemporánea”. In: **Encuentro Panamericano de Comunicación** (COMPANAM), 6. ECI Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 5-7, junio, 2013.

ANDACHT, Fernando. **Elreality show**: una perspectiva analítica de la televisión. Bogotá: Editorial Norma, 2003.

ÁREA CONFIGURACIONES MEDIÁTICAS PARA LA JUVENTUD. (2012) “Las voces del deterioro. Los medios y sus fuentes para la precarización de la Juventud”. Informe del Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de Periodismo de la Universidad de la Plata. [Consult. a 21 mar. 2014] Disponible en: <<http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/nota.pdf>>.

BAJTÍN, Mijaíl. **La cultura Popular en la Edad Media y el Renacimiento**: el contexto de François Rabelais. España, Ed. Alianza, 1986.

BAJTÍN, Mijaíl. **Estética de la Creación verbal** [1979], Argentina, Ed. Siglo XXI, 2008.

BLEICHMAR, Hugo. **El narcisismo**: estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 2004.

BOITO, MaríaEugenia (2012) “La noción de entorno clasista como experiencia de encierro en escenarios de socio-segregación”. In: Nieves, F. (Comp.) **Mosaicos de sentido, vida cotidiana, conflicto y estructuración social**. Buenos Aires. Ed. ES. E-book. p. 191-206.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén (Comp.). **Urbanismo estratégico y separación classista**: instantáneas de una ciudad en conflicto. Rosário. Ed. M. Puño y Letra, 2014.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén. “Urbanismo estratégico y experiencias de desplazamientos clasistas en la ciudad. Córdoba 2012-2013”. In: CAMARENA, Lhurs, M. (Comp.) **Circulaciones materiales y simbólicas en América**. México. Diálogos Transdisciplinarios, 4. Ed. Dirección de Investigaciones Multidisciplinarias (DIM) de la Universidad Autónoma de Querétaro. 2013. p. 245-262. (Diálogos Transdisciplinarios, 4).

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén. “Poder, Territorio y construcción de entorno: consideraciones políticas y metodológicas de los abordajes sobre los cuerpos y las emociones”. **Revista Brasileira de Sociologia das Emoções** (RBSE). GREM/GREI. Universidade de João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 11, p.725-749, 2012a. [Consult, 15 maio, 2014]. Disponible en:<<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/BoitoEspozDos.pdf>>.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén. “Ciudades coloniales: convergencia de órdenes de disciplinamiento y control en la regulación del espacio-tiempo y las sensibilidades”. Dossier “Biopolítica Hoy”. **Revista Espacios Nueva Serie**. N° 7, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, n.7, p. 98-120, 2012b.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén; MICHELAZZO, Cecilia. “Amores...de novela? Jóvenes en espacios de socio-segregación urbana y prácticas intersticiales”. In: VILLA, A. Infantino, J; CASTRO, G. (Comp.). **Culturas juveniles: disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas**. Buenos Aires: Ed. NOVEDUC, p.123-140, 2012.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén; SORRIBAS, Patricia. “La ciudad del Bicentenario cordobés: la visibilidad mediática de las intervenciones urbanas como embellecimiento estratégico”. **Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, España. Dossier ‘Caos, metaestabilidad e incertidumbres’, v.7, n.1, p. 215-230, 2013. [Consult. a 06 mar. 2014].Disponible en: <http://www.intersticios.es/>.

BOITO, M. Eugenia; ESPOZ, M. Belén; SORRIBAS, Patricia. “Pensar los des-bordes mediáticos del conflicto: las ciudades-barrio como síntoma de la actual tendencia urbana de socio-segregación”.

Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC), España, v.1, n. 81, p. 1-41, 2012. [Consult. a 25 maio 2014]. Disponible en: <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/81.pdf>>.

BORDELOIS, Ivonne. Etimología de las pasiones [2006]. In: BUTLER, Judith. **Vidas precarias. Poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Ed. Paidós, 2009.

CHAVES, Mariana (Comp.). **Estudio sobre juventudes en Argentina:** hacia un estado del arte, 1 (2007), La Plata, Ed. de la Universidad de La Plata, 2009. Disponible en: <http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/chaves-OK.pdf>.

CHAVES, Mariana. **Jóvenes, territorios y complicidades:** una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires, Ed. Espacio, 2010.

CLARKE, John et et al. “Subcultura, culturas y clase”. In: PÉREZ ISLAS, José Antonio et al. (Coords.). **Teorías sobre la juventud:** las miradas de los clásicos. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2008. p. 254-276.

DEBORD, Guy. **La sociedad del espectáculo**. Buenos Aires, Edit. La Marca, Biblioteca de la Mirada, 1967.

ESPOZ, M. Belén. **Los ‘pobres diablos’ de la ciudad colonial** [...]: imágenes y vivencias de jóvenes en contextos de socio-segregación. Buenos Aires, Ed. Estudios Sociológicos, 2013a. Formato E-books. Disponible en: <http://issuu.com/cieseditora/docs/los_pobres_diablos/1?e=2959578/5304621>.

ESPOZ, M. Belén. “Notas ‘situacionistas’ para una comprensión ideológica de las subjetividades en contextos de socio-segregación urbana: dinámica de identidad/alteridad”. In: NIEVAS, F. (Comp.) **Vida cotidiana, Conflicto y Estructuración Social**, Buenos Aires: Ed. Estudios Sociológicos. 2013b. p.103-126. Disponible en: <http://issuu.com/cieseditora/docs/mosaico_de_sentidos/1?e=2959578/4893418>.

ESPOZ, M. Belén. “Subjetividad y socialidad en los fotologs: juventud y nuevas formas de experiencias: la escritura hecha imagen”. **Aposta. Revista de Ciencias Sociales**, España, n. 48, p. 1-28, 2010. [Consult. a 13 fev. 2014]. Disponible en: http://www.apostadigital.com/numero.php?id_num=52&Submit=ir.

FREUD, Sigmund. **El malestar en la cultura**. España: Ed. Alianza, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Territorio, Población**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

HALL, Stuart; JEFFERSON Tony. **Resistencia a través de rituales: subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra**. La Plata: Ed. Periodismo y Comunicación, UNLP, 2010.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. España, Ed. Akal, 2007a.

HARVEY, David. **Espacios del capital**. España, Ed. Akal, 2007b.

HARVEY, David. **París, capital de la Modernidad**. España, Ed. Akal, 2008.

NOVAES, Regina. “**Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos**”. **Revista de Ciências Sociais** - Universidad de la República, Montevideo, año 22, n. 25, p.10-20, julio 2009.

OBSERVATORIO DE JÓVENES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y TICS. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Blog, 2014. [Consult. a 23 mar. 2014]. Disponible en: <http://blogs.psyche.unc.edu.ar/observatoriodemedios/publicaciones/>.

PÉREZ ISLAS, J. Antonio. “Trazos para un mapa de la investigación en juventud en América Latina”. **Papers**, Barcelona, n.79, p. 145 -170, 2006.

PÉREZ ISLAS, J. Antonio. “Juventud: un concepto en disputa”. In: PÉREZ ISLAS, José Antonio, et al. (Coords.). **Teorías sobre la juventud: las miradas de los clásicos**. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2008.

PERIODISMO SOCIAL, RED INFANCIA. “Niñez y adolescencia en la Prensa Argentina. Monitoreo 2006”. **Web del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes**. [Consult. a 23 mar. 2014]. Disponible en: <<http://observatoriojovenes.com.ar/ninez-y-adolescencia-en-la-prensa-argentina-informe-anual-monitoreo-2006/>>.

PUBLICIDAD EMPRESA TELEFONÍA CTI. “Corpiño”. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=ivafcVQn-80> (Fecha de consulta: 22 abr. 2014).

PUBLICIDAD EMPRESA TELEFONÍA CLARO. “Mi primer claro”. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=TYMjFQMGBiQ>> (Fecha de consulta: 22 abr. 2014).

PUBLICIDAD EMPRESA DE INTERNET ARNET. “Foto de Perfil”. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=SW_rxTqHtVU>. (Fecha de consulta: 22 abr. 2014).

PUBLICIDAD EMPRESA TELECOMUNICACIONES FIBERTEL. “Consejo para embarazadas”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=YJZdVubCo9Q>. (Fecha de consulta: 22 abr. 2014).

REMONDINO, Georgina. “Blog y redes sociales: un análisis desde la teoría de la gubernamentalidad y el género”. **Revista Athenea Digital**, v.12, n.3, p. 65-93, nov., 2012.

SCRIBANO, Adrián. “Capitalismo, cuerpos, sensaciones y conocimiento: desafíos de una Latinoamérica interrogada”. In: NAVARRETE, Mejía (Editor). **Sociedad, Cultura y Cambio en América Latina**, Perú: Universidad Ricardo Palma, 2009. p. 89-110.

SCRIBANO, Adrián; ESPOZ, M. Belén. “EL ANIMAL QUE ESTA EN MI: La zoomorfización como practica ideológica asociada a las estructura de experiencias de jóvenes en situación de segregación”. **Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, v. 4, n. 6; **Revista de la Asociación Latinoamericana de Sociología**, p. 21-48, 2012. [Consult. a 02 mar. 2014]. Disponible en: <<http://www.alasred.org/>>.

SCRIBANO, Adrián; ESPOZ, M. Belén. “Negros de Mierda. Geometrías corporales y situación colonial”. In: FERREIRA Jonatas; SCRIBANO, Adrián (Comps.). **Corpo sem concerto: diferenças, desigualdades, desconformidades**, Recife, Br.: Ed. da Universidade de Pernambuco, 2011. p. 52-78.

SENNETT, Richard. **Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental**. España: Ed. Alianza, 1997.

VILLA, Alejandro; INFANTINO, Julieta; CASTRO, Graciela (Comps.). **Culturas juveniles: disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas**. Buenos Aires, Ed. NOVEDUC.

VOLOSHINOV, Valentín. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Ed. Alianza, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatur**. Barcelona: Ed. Península, 2000.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A NOVA GEOGRAFIA: POR UMA GEOGRAFIA POPULAR NO ENCONTRO ENTRE MILTON SANTOS E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS¹

EPISTEMOLOGIES OF SOUTH AND THE NEW GEOGRAPHY: BY A POPULAR GEOGRAPHY IN THE ENCOUNTER BETWEEN MILTON SANTOS AND BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Sebastião P. G. de Cerqueira-Neto²



RESUMO

Esta reflexão tem como escopo principal apresentar uma proposta que chamarei de Geografia Popular, que pode ser um caminho para contrapor e, porque não, estreitar ou desmanchar linhas abissais que fragmentam o território do Brasil a partir da sua divisão estadual que estabelece uma hierarquia o Norte e Sul do país. Para propor essa reflexão sob o olhar de uma geografia popular partir da percepção pessoal que adquiri ao longo dos meus estudos sobre a fragmentação do território nacional, através das

“implosões” de alguns estados; busquei na geografia nova de Milton Santos uma outra maneira de interpretar uma geografia que se aproximasse da dinâmica social; e, por último estabeleci um diálogo com as Epistemologias do Sul, teorizada e difundida pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que privilegia as experiências dos saberes, das lutas sociais, culturais e ambientais para dar relevo para outros tipos de conhecimentos.

Palavras-chave: Geografia Popular; Território; Epistemologias do Sul.

¹ Fragmento de uma pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais – CES na Universidade de Coimbra.

² Pós-doutorando com bolsa CAPES. Professor do Instituto Federal da Bahia / Campus Porto Seguro. Doutor em Geografia. E-mail: cerqueiranetoces@gmail.com; cerqueiraneto.mg@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0707747014759987>.

ABSTRACT

This reflection has as main scope present a proposal that call people's Geography, which can be a way to counteract and, why not, tightening or abyssal lines break that fragment the territory of Brazil from its State Division that establishes a hierarchy the North and South of the country. To propose this reflection under the gaze of a popular geography from the personal perception acquired throughout my studies about the fragmentation of national territory, through the "implosions" of certain States; sought in the new geography of Milton Santos another way to interpret a geography that approached social dynamics; and lastly I have established a dialogue with the South Epistemologies, theorized and diffused by the sociologist Boaventura de Sousa Santos, which focuses on the experiences of knowledge, of the social, cultural and environmental struggles to give relief for other types of knowledge.

Keywords: Popular Geography; Territory; South Epistemologies.

INTRODUÇÃO

Quando se estuda sobre as transformações do território brasileiro a partir de sua política-administrativa percebe-se as cartografias abissais, originadas das geografias oficiais, foram o instrumento utilizado para implantar um modelo perverso de administrar o

território, desde a época das Capitânicas Hereditárias até a invenção dos atuais estados. Hoje o território brasileiro está dividido em vinte e seis estados e um distrito federal, com cinco grandes regiões, e amplamente fragmentado, não por sua divisão político-administrativa, mas pela concentração de investimento, pelas taxas e impostos que privilegiam poucos em detrimento de muitos, pela incapacidade histórica de governança para todos. São geografias que foram inventadas em nome de um modelo administrativo do território que não deu certo, pois gerou linhas abissais entre seu próprio povo; em contraponto àquela geografia vivida pelos índios antes da chegada dos colonizadores; uma geografia sem muros, sem cálculos matemáticos, sem hierarquia de um território sobre o outro.

O modelo administrativo adotado no país é, historicamente, concentrador, por conseguinte excludente, visto que os maiores investimentos estão na região Sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo e mais pontualmente na cidade de São Paulo. Nos outros estados da federação, as capitais são os centros privilegiados, pois possuem o maior quantitativo populacional, são os centros do poder político, e porque não dizer do capital. Contraditoriamente, esta concentração não resultou em melhoria da condição humana nos grandes centros brasileiros, ao contrário os pobres estão em relevo sobrevivendo nas calçadas dos centros financeiros, nas periferias alijadas de serviços públicos básicos.

Este modelo administrativo, baseado em privilegiar quem é ou está no centro, tem provocado uma enorme

fragmentação da geografia brasileira, criando uma disputa interna entre os estados, afastando cada vez mais os brasileiros um dos outros, e conseqüentemente não reconhecendo no outro como parte de sua geografia. Concordando com Santos, B. (2002b, p. 23) “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”. E a superação apresentada ao final dessa pesquisa poderá causar um grande desconforto tanto no meio acadêmico quanto no meio político; todavia, quem se dedica as Ciências Sociais e Humanas não deve furtar a oferecer uma contribuição, ainda que teórica, para pelo menos incomodar aqueles que têm dificuldades de sair do seu conforto. Para Milton Santos “o intelectual é para causar o desconforto” (RODA VIVA 1997). Por isso que não há como o intelectual se preocupar se vai construir seguidores ou não, visto que “a identificação do pensamento crítico com a sua sociedade é sempre plena de tensões” (SANTOS, B. 2002b, p. 25) e geralmente é fruto de uma posição solitária, independente de quem se dedica a pensar contra o que já está estabelecido.

A grosso modo, a geografia popular que proponho tem sua origem e inspiração em questões postas por estes dois pensadores, principalmente na relação entre sociedade e território, analisadas através de abstrações e metáforas, o que de certa forma causam desconforto a uma parte da academia. Todavia, são as abstrações e as metáforas como, a indignação, a injustiça, a religiosidade, a conscientização, os homens pobres, os lugares opacos, o lado invisível, linha abissal encontrados em Boaventura de Sousa Santos e em Milton Santos que possuem uma

enorme capacidade de provocar grandes transformações concretas no território quando afloradas pelo inconformismo intelectual, nos gritos dos excluídos ou na combinação de ambos.

GEOGRAFIA POPULAR: UMA CRÍTICA ALTERNATIVA

A geografia popular é inspirada em algumas questões postas por Boaventura de Sousa Santos e Milton Santos, principalmente na relação entre sociedade e território, particularmente a “sociedade civil incivil que corresponde ao círculo exterior habitado pelos excluídos. Socialmente, são quase por completo invisíveis” (SANTOS, B. 2003 p. 23); uma relação analisada através de elementos considerados como abstratos e metáforas, que são comumente colocados em dúvida por boa parte da academia quando incorporados numa pesquisa científica, contudo, para Santos, M. (1991, p. 13-14) “se as formulações abstratas envolvem o risco de guiar os utilizadores por um caminho errado, suas fraquezas são mais depressa reparadas que as dos estudos ditos concretos, sob a condição de que o pesquisador seja capaz de adotar uma atitude crítica e de duvidar incessantemente das verdades estabelecidas”. São as abstrações e as metáforas como, a indignação, a injustiça, a religiosidade, a conscientização, os homens pobres, os lugares opacos, o lado invisível, linha abissal, encontrados em Boaventura de Sousa Santos e em Milton Santos, que possuem uma enorme capacidade de

provocar grandes transformações concretas no território quando afloradas pelo inconformismo intelectual, nos gritos dos excluídos ou na combinação de ambos; e isso significa colocar a ciência mais próxima da sociedade, e de acordo com Santos, B. (1989, p. 30)

Deve-se suspeitar de uma epistemologia que recusa a reflexão sobre as condições sociais de produção e distribuição (as consequências sociais) do conhecimento científico. Equivale a conceber a ciência como uma prática para si, e isso é o que menos corresponde, nos nossos dias, à prática científica.

Dentro da mesma linha de raciocínio, Santos, M. (1988, p. 07) analisando a perversão das ciências vai dizer que “quando a ciência se deixa claramente cooptar por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos e renuncia a toda vocação de servir a sociedade”; entretanto, não se pode servir a sociedade estando distante da sua realidade e tampouco negligenciando sua dinâmica. Portanto, a junção entre os dois intelectuais, algo que para alguns pode ser o óleo e a água num mesmo recipiente, é vista por mim como uma grande possibilidade de construção de uma crítica produtiva, isto é, uma crítica que sirva a academia, mas que também seja aplicável na dinâmica do território; daí minha opção por concentrar o arcabouço teórico em obras.

Para propor uma geografia popular senti a necessidade de desvincular-me de alguns caminhos teóricos que definem a

geografia enquanto ciência e o seu objeto de pesquisa; assim, não me serve a sua definição etimológica que a vê como uma ciência que se caracteriza por uma metodologia corográfica das paisagens da superfície terrestre, e tampouco a sua concepção de que seu objeto de estudo é o espaço, visto que o espaço é algo de uma amplitude de significados que não cabem apenas numa ciência. Também não concebo a geografia como a única ciência capaz de interpretar o mundo em que vivemos. Concordo com Santos, M. (2002, p. 30) quando diz que “a geografia se ocupa das relações entre a sociedade e o seu entorno, desde a comunidade humana e o planeta até a escala do lugar menor”, no entanto, outras ciências, como a sociologia, a antropologia, fazem estudos nesse sentido; isto é, promovem análises tendo o homem e a natureza em diferentes escalas. Tudo isso demonstra o quanto o objeto de estudo da geografia científica, sobretudo, sua ramificação humana, ainda não tem uma forma ou um foco; talvez isso explique um pouco sua tendência à fusão com outras áreas do conhecimento.

Optei por entender a geografia como sendo tudo que possa designar as formas, a morfologia dos lugares e das pessoas, que é natural ao planeta, com suas paisagens, e, principalmente, na diversidade e na dinâmica da vida; estas formas estão presentes numa paisagem, urbanizada ou não; a geografia enquanto significado de território, que tem suas formas esculpidas pela natureza e desenhado pelas técnicas da sociedade. Enfim, a geografia como sinônimo de abrigo, natural ou artificial, para todas as espécies. Parafraseando Santos, B. (2007) não se trata de “descredibilizar ciência” geográfica, mesmo porque

implicitamente Milton Santos sugere uma descientificação da geografia quando responde a um questionamento numa entrevista à Revista Veja, 1994, sobre onde a geografia teria se perdido; de acordo com ele o maior equívoco da geografia “foi o de querer ser ciência, em vez de ciência da arte. Ela abandonou a literatura, mudou sua forma de escrever e sucumbiu ao método de pensar científico”. Parece que o esforço para fazer da geografia uma ciência não logrou sucesso visto que a “falta de uma epistemologia, claramente expressa, que a própria geografia tem dificuldade para participar em um debate filosófico e interdisciplinar” (SANTOS, M. 2006, p. 28). Por outro lado, a geografia pode ser uma ciência se entendida como

Um conjunto de práticas que pressupõem um certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtudes que, apesar de características do método científico, devem ser cultivadas no plano moral e político para que se concretize o projeto de democracia criativa (SANTOS, B. 1989, p. 25).

Acredito que, quem se lança a estudar território e sociedade, necessariamente deve estar preparado para renovar suas análises, seus métodos, ousar na criatividade, pois, caso contrário, corre o risco de realizar uma pesquisa destoadada da dinâmica geográfica, conseqüentemente desinteressante para a sociedade, sobretudo, para aqueles que precisam ser colocados em relevo. Por isso, o que faço é olhar a geografia por outro prisma, como a totalidade do território; dessa forma

a fragmentação ou o esfacelamento do território, é, para mim, também a fragmentação da geografia.

Enquanto um conceito inicial, isto é, como ponto de partida para outras definições que poderão surgir, chamarei de geografia popular toda análise do território que se baseia em transgressões de cartografias oficiais realizadas por aqueles que vivem do outro lado invisível da linha dentro de uma opacidade, justificadas pelos diferentes motivos, sejam eles inter ou intra estaduais ou municipais. A fluidez dendrítica do povo pelo território em busca de saúde, terra, moradia, educação ignora os mapas e seus cálculos geodésicos estabelecendo uma tensão que põe me causa os arranjos que a cartografia oficial impõe a população através de

Linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, B. 2010, p. 32).

Ao utilizar esse conceito de linhas radicais de Boaventura de Sousa Santos, que tem o mesmo significado de linhas abissais, que por sua vez formam uma cartografia abissal, faço uma adaptação da sua concepção global que o autor emprega para analisar o panorama global e coloco sobre o território do Brasil para identificar algumas dessas linhas que explicitam a divisão norte e sul dentro do país. Logo, a geografia popular tem como objeto de estudo as linhas abissais que criam um panorama de desigualdade e exclusão

entre a população brasileira. Essa geografia propõe um desmanche de fronteiras internas, analisando o território brasileiro ignorando as fronteiras estaduais, que, em meu entendimento, são uma das principais linhas abissais do país; e isso só pode ser pensado e executado a partir daqueles que estão fora de uma zona de conforto.

A geografia popular não se aprisiona sua análise numa cartografia exata, rígida e desinteressada pela convivência entre homem e natureza ou entre homem e homem; ela se espelha na prática dos primeiros habitantes do Brasil, que não precisavam de um instrumento produzido por combinações entre meridianos e paralelos para viver em harmonia com seus pares, com etnias diferentes e com a natureza. Evidentemente que o Brasil ficou mais complexo, com outras variáveis, contudo, não deveríamos perder a capacidade de compreender que vivemos numa única massa de terra física e humana, isto é, a natureza. Concordo com Claval (2006, p. 135) que uma “abordagem humanista é indispensável para perceber as diferentes dinâmicas em curso nas sociedades que partilham a Terra”, pois penso que só assim será possível atingir o povo; visto que esse sequer compreende a função dos meridianos e coordenadas cartográficas na sua vida, pois isso é extremamente irrelevante para sua dinâmica no espaço. Por isso, a geografia popular reconhece os limites naturais ou imaginários dados por uma cultura, mas, não um mapa como a delimitação do espaço da vida.

Guardadas as necessidades administrativas que um país da dimensão territorial que o Brasil possui, a análise geográfica que proponho deseja resgatar um pouco do sentimento que o indígena

tem com a terra, o que no fundo significa o rompimento de algumas fronteiras internas, diminuindo o abismo entre o norte e o sul brasileiros. Todavia, não se trata da implantação de um pensamento anti-diferencialista para o país, haja vista que “num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos provenientes de épocas diversas” (SANTOS, M. 2006, p. 25). A geografia popular reconhece a multiculturalidade do país; entretanto, entende que a construção de linhas abissais deve ser interrogada, pois se trata de uma arquitetura que expressa formas de exclusão e fragmentação cultural, social e econômica do território nacional. É esta geografia feita de forma natural, que contraria os princípios de uma geografia sustentada apenas em métodos cristalizados, que é a essência de uma geografia popular; uma geografia que pode ser solidária, social e capaz de, realmente, compreender o país em que vivemos.

No que se refere a sua classificação para os estudos do território brasileiro, de certa forma, a geografia popular se apresenta como uma alternativa de parte de uma geografia crítica. Sendo assim, ela pode ser vista como uma teoria crítica se adotarmos a definição de Santos, B. (2002b, p. 23) onde a teoria crítica define e avalia “a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado”; também poderá ser considerada como outra proposta de método de análise ou mesmo como parte do ensino de geografia; ou como uma proposta aplicável a organização espacial.

PODE A GEOGRAFIA POPULAR SER UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL?

De acordo com a definição de Santos & Meneses (2010, p. 19) as epistemologias do sul são um “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”. A geografia popular em si não avança tão somente através das experiências de alguma parte sociedade ou povos tradicionais, ela é pensada dentro da universidade através da minha pesquisa de pós-doutoramento e na observação de alguns movimentos teóricos, históricos e atuais que, em diferentes contextos, contribuíram na transgressão de fronteiras internas. Além disso, a geografia popular é proposta por um geógrafo que reconhece a existência do sul, que sabe ir ao sul e que aprendeu a partir do sul (SANTOS; MENESES 2010), o que consiste no princípio básico das epistemologias do sul, pois é no sul onde se encontra a maior parte dos excluídos, dos injustiçados, dos homens opacos. Dentro dessa perspectiva é importante que as pesquisas da geografia popular não utilizem “uma metodologia herdada ou emprestada da metodologia utilizada nas pesquisas realizadas em países desenvolvidos” (SANTOS, M. 1991, p. 13), tendo em vista que essa atitude poderia promover equívocos sobre a análise da dinâmica no sul empobrecido do Brasil.

As Epistemologias do Sul estando no plural indica que elas são compostas por diversas epistemologias, algumas mapeadas pelo seu idealizador teórico, outras estão por florescer, e ainda há aquelas

que existem, porém não foram teorizadas. Para se ter uma ideia

En los últimos treinta años surgieron nuevos agentes, nuevos actores, nuevas luchas sociales y políticas, nuevas formas de agencia que no están debidamente teorizadas por una teoría crítica; los movimientos indígenas, los movimientos de mujeres, los movimientos de gays y lesbianas son ejemplos de esto (SANTOS, B. 2009, p. 19).

Dessa forma, é possível afirmar que elas estão presentes no cotidiano de diversas sociedades, mas que também estão ausentes ou encobertas por um norte que não é o geográfico, mas o imperial e colonial. Sendo assim, se realizei uma interpretação correta sobre o pensamento de Boaventura de Sousa Santos no que se refere as epistemologias do sul, penso que elas nascem de um ativismo que pode está sob qualquer forma originado no campo das lutas sociais e também encontrado num pensamento crítico do sul, isto é, dentro das universidades. Esse ativismo pretende provocar mudanças dentro de um sistema que está petrificado e que não acompanhou e ao mesmo tempo negligenciou as características, dinâmicas e carências da sociedade atual, pois adota metodologias arcaicas, rígidas e excludentes na administração do território e na relação com as sociedades.

Então, se de alguma forma as Epistemologias do Sul denunciam um estado de ausência, e supressão de povos, posso, nesse caso, partindo desse entendimento, que seja perfeitamente palpável que a geografia popular possa fazer parte deste grande caldeirão epistemológico e multicultural, visto que ela identifica através das

linhas abissais um panorama de desigualdade e exclusão no território, e mostra como os movimentos sociais podem desintegrar algumas dessas linhas; nessa reflexão a geografia popular denuncia e deseja tornar visível o sul metafórico do Brasil tomando os seus mapas internos como referência para uma formulação crítica.

Obviamente que esta proposta de análise, assim como a maioria das pesquisas atuais, parte de fontes, indícios já existentes; no Brasil é possível encontrar no século XX em alguns pesquisadores traços daquilo que hoje considero com uma geografia popular, podendo seus estudos ser entendidos como um dos estágios de todo o processo que compõe as epistemologias do sul. Fazendo uma compilação incipiente, apenas como ponto de partida e elencando autores com os quais realizo uma interlocução com a geografia em meus estudos, é possível afirmar que a geografia popular estava presente nas obras de Caio Prado Júnior (1907-1990) em “História Econômica do Brasil” nos desperta para o entendimento das características estruturais da sociedade brasileira, dos dilemas que herdamos do passado e dos possíveis caminhos de sua superação; Josué de Castro (1908-1973) com a “Geografia da Fome” e “Geopolítica da Fome” denunciou a fome e a miséria a partir de sua vivência no nordeste brasileiro e em outras partes do mundo; Celso Furtado (1920-2004) pensou num modelo de desenvolvimento para o Nordeste brasileiro através da educação e industrialização; Darcy Ribeiro (1922-1997) dedicou-se a conhecer a origem do Brasil a partir dos povos indígenas e suas lutas para resistirem em suas terras. Este pequeno rol de nomes, que com certeza pode ser alargado com outros clássicos brasileiros em outras

áreas do conhecimento, demonstra que houve uma parte da intelectualidade brasileira que construiu um pensamento próprio fundado nas características sócio geográficas do país, e que de certa forma acusou a existência de linhas abissais no território.

No que se refere as lutas no território, se aplicarmos o conceito de geografia popular para entendermos os diversos levantes que tiveram no território hoje onde é o Brasil será possível verificar que todos eles foram motivados por um descontentamento com linhas abissais produzidas pelos colonizadores, na fase colonial, e por governos constituídos, pós emancipação política. Evidentemente que não irei revistar a história desses movimentos no sentido de aprofundar em seus ideais; a presença deles nessa reflexão é justificada como forma de identificar a existência de linhas abissais do passado para uma base histórica da geografia popular.

Dentre todas as revoltas que existiram sublinhei algumas como referências, entre elas as Nativistas: a Revolta de Beckman (1684, Maranhão) reivindicava melhorias na administração colonial; a Guerra dos Emboabas (1708-1709, Minas Gerais) aconteceu porque os bandeirantes paulistas queriam ter exclusividade na exploração do ouro recém-descoberto no Brasil; a Guerra dos Mascates (1710 – 1711, Pernambuco), a elevação de Recife à categoria de vila desagradou a aristocracia rural de Olinda, gerando um conflito; e a Revolta de Filipe dos Santos (1720, Vila Rica, Minas Gerais) representou a insatisfação dos donos de minas de ouro e **Vila Rica** com a cobrança do quinto e a instalação das Casas de Fundação. Nesta lista, com ideais separatistas, acrescenta-se a Inconfidência Mineira (1789), uma revolta dos mineiros contra

a exploração dos portugueses pretendia tornar **Minas Gerais** independente de Portugal; a **Conjuração Baiana (1798)**, um movimento ocorrido na **Bahia** pretendia separar o Brasil de Portugal e acabar com o trabalho escravo. E pós-emancipação de Portugal, a Guerra de Canudos (1896-1897) que mostrava a situação precária de vida da população, sem terra e obrigada a se sujeitar ao regime de trabalho imposto pelos coronéis; e a Guerra dos Farrapos (1835-1845) de caráter separatista. Ao adaptar o conceito de linha abissal para este panorama de lutas é possível identificar a instalação do preconceito geográfico, pois, para quem reflete tendo o centro parâmetro de desenvolvimento, o conhecimento que emana das comunidades tradicionais e no interior dos movimentos sociais não é um “conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, B. 2010, p. 34). Todas essas lutas são lutas que ocorreram num sul metafórico do país, tendo em vista que dentro do mesmo país pode se encontrar as dicotomias entre metrópole e colônia, democracia e ditadura, e desenvolvimento econômico e espoliação da natureza.

Todavia, para a geografia popular essas lutas não são analisadas apenas pelo seu contexto político, social ou econômico, mas, entende-las como vetor para superar as linhas abissais do seu tempo. Outras lutas, com outras armas substituem as lutas do passado no território brasileiro. São lutas dos povos da floresta pela preservação das matas, contra exploração predatória comandada pelo capital e com a anuência ou por descuido do estado; no campo os

Sem-terra buscam pela reforma agrária; na cidade os Sem-Teto exigem que o direito a moradia seja implantado. Nos dias atuais a geografia popular tem como foco de observação a atuação dos movimentos sociais que são deflagrados por partidos políticos, organizações não-governamentais, ativistas, povos tradicionais ou por pessoas que não se enquadram em nenhuma classificação; a atuação desses movimentos, ao contrário do que se pensa, “não reside na recusa da política mas no alargamento da política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil” (SANTOS, B. 2013, p.217). E quando esses movimentos fluem pelo território urbano, rural ou florestal, eles rompem as linhas abissais fazendo com que os mapas oficiais sejam ignorados.

Portanto, ao entender que alguns teóricos brasileiros com suas denúncias sobre as precárias condições de vida do povo brasileiro; ao colocar as lutas nativistas como transgressões de linhas abissais; e ao reconhecer que os movimentos atuais exercem um papel importante na busca de uma cidadania são bases para análises da geografia popular, vejo que a geografia popular muito próxima das epistemologias do sul. Penso que assim como as epistemologias do sul, a geografia popular possa também ser várias geografias e ser aplicada em diversas análises, no entanto, para essa reflexão vou colocar o seu conceito para contrapor as linhas abissais das unidades federais do Brasil, que são os mapas estaduais, com rebatimentos nas cidades, pois, ao meu entendimento, são o exemplo de como a geografia oficial pode se tornar perversa.

É possível que a geografia popular não seja interpretada como uma epistemologia do sul se o sentido de

luta for a principal característica desse conceito. Todavia, a geografia popular se aproxima ideologicamente das Ecologias dos Saberes que se “assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, B. 2010, p. 60); a geografia popular tem o caráter de tentar ser uma geografia libertária no sentido de que deseja gerar uma geografia menos dependente de métodos e metodologias enrijecidos que não correspondem a sua classificação científica enquanto ciência humana. Enfim, é uma geografia popular é feita para acolher as aspirações dos oprimidos geograficamente, por serem estes os invisíveis das linhas abissais. Também pode ser compreendida com “o complexo de saberes e práticas envolvidos na dinâmica do território a partir dos fluxos de relações sociais que expressam as linhas radicais que tentam opacificar os saberes e lutas dos oprimidos pelo acesso à justiça e aos bens sociais”; assim definida oralmente por Zéu Palmeira Sobrinho³ ao ler minha proposta de conceituação da geografia popular.

A CARTOGRAFIA OFICIAL VISTA PELA GEOGRAFIA POPULAR

Diferentemente do que se é colocado como indissociável por algumas ciências e até mesmo pela geografia, não vejo o uso da cartografia como preponderante para uma análise crítica geográfica de um determinado espaço; o território e a sociedade sim, estes são imprescindíveis. É inegável que a cartografia tem uma grande contribuição a oferecer para uma pesquisa geográfica, aliás, dentro de suas várias definições controversas (técnica, ciência ou disciplina) a cartografia é vista como uma disciplina da área física dentro dos cursos de geografia; entretanto, penso que esse atrelamento quase indivisível que foi construído entre a geografia e a cartografia pressionou muitos geógrafos a serem chamados a serem especialistas em mapas mesmo que estes não tenham nenhuma habilidade com tais instrumentos.

Esta relação pode ser percebida tanto numa forma lúdica, por exemplo, numa decoração de uma sala de aula em escolas secundárias, quanto dentro de uma universidade; não por acaso que quando se fala em geografia se remete a pensar quase que automaticamente em mapas, e por outro lado, quando se pensa em mapas, globos terrestres ou cartas, a geografia é a ciência em que a sua associação com esses documentos/instrumentos é instantânea. Para Santos, B. (2002b, p. 187) “a geografia, que partilha com a cartografia o interesse pelo espaço e pelas relações espaciais, tem contribuído muito para o estudo das escalas, quer das escalas de análise quer das escalas de ação”.

³ Professor Doutor na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorando no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra em 2015.

Mas, também é verdade que atualmente é possível verificar que outras áreas do saber tiveram uma grande aproximação com a cartografia, utilizando-a como aliada para estudos de alguns fenômenos sociais, econômicos e naturais; por isso que ao fazer-se o uso dos recursos da cartografia não significa necessariamente que está se realizando um trabalho geográfico.

Não se trata aqui de desprestigiar a técnica ou a ciência cartográfica, mesmo porque já a utilizei quando me dediquei a estudos de campo dentro da geografia física, elaborando mapas exclusivamente de elementos naturais da paisagem; porém, para a geografia popular uma cartografia tradicional não se aplica tendo em vista que

Há uma defasagem secular entre os fenômenos sobre os quais os geógrafos trabalham atualmente para explicar uma situação dada e os mapas que lhes são impostos. Ademais, os mapas obsoletos contribuem para dar um destaque exagerado aos fenômenos físicos e históricos, ainda que esses dados já não sirvam para explicar muita coisa (SANTOS, M. 1991, p. 48).

Acredito que a cartografia possa ser útil para a geografia popular, porém, através de novos métodos, outras propostas que sejam compatíveis com a dinâmica social, com características culturais do país, que não seja concebida como se fosse perene; pois, caso contrário, corre-se o risco de que os mapas produzidos por ela tenham que “inevitavelmente de distorcer a realidade” (SANTOS, B. 2002b, p. 186). Esse entendimento de Boaventura de Sousa Santos sobre a cartografia é pertinente a partir do momento em que se verifica que a cartografia, não raro, está a serviço de quem está

no comando político e econômico do país. Neste sentido, quando se coloca a geografia vinculada fortemente à cartografia, entendemos que ela, a geografia, “tantas vezes ao serviço da dominação, tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser: uma ciência do homem” (SANTOS, M. 2004, p. 261); o que conseqüentemente exige-se que a geografia oficial seja devidamente questionada quanto a sua validade metodológica enquanto uma contribuição para a compreensão da atual dinamicidade que se encontra no território brasileiro. Sendo assim, quando a geografia popular coloca em questão a eficácia das cartografias tradicional e oficial como instrumento de organização o território, ela pode ser entendida como uma perspectiva curiosa, visto que ela está em

Busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, conseqüentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel” (SANTOS, B. 2002b, p. 233).

Para a geografia popular, além de levar em consideração a política, a economia, a sociedade e a natureza, o seu objetivo está na análise da metamorfose do território tendo como causa os movimentos advindos diretamente dos indignados e injustiçados ou em ações geradas a partir do Estado; estas últimas, mormente, geradoras de linhas abissais justamente porque o imperialista não admite a presença do outro a não ser na condição de subalterno, ou seja, uma “integração subordinada” (SANTOS, B. 2008, p. 280).

No entendimento de Boaventura de Sousa Santos o atual estágio de uma separação profunda entre os territórios que vivemos se origina em meados do século XVI, e que “o seu caráter abissal manifesta-se no elaborado trabalho cartográfico investido na sua definição, na extrema precisão exigida a cartógrafos, fabricantes de globos terrestres e pilotos, no policiamento vigilante e nas duras punições das violações” (SANTOS, B. 2010, p. 35). Portanto, esse tipo de aparelhamento técnico é visto pela geografia popular com a função de servir as cartografias oficiais que desenham as geografias oficiais, com a demarcação de territórios para a criação de países, estados, municípios, e até mesmo áreas de exceção.

É provável que Santos, B. (2010) tenha razão quando diz que vivemos atualmente numa “cartografia confusa”. Particularmente penso que isso se deve ao fato de que não conseguimos mais entender as relações entre os países, pois diferentemente de quando tínhamos guerras, sabíamos os motivos e porque existiam as alianças. Por exemplo, como explicar que um país conteste o regime político ou econômico do outro, mas que se configura no seu maior exportador de petróleo? Como o país que critica os direitos humanos pode estabelecer trocas de mercadorias com outro país que não oferece condições dignas aos seus trabalhadores, que submetem às mulheres severas humilhações morais e físicas? Como admitir que um país se relacione com o outro que impõe à sociedade um regime autoritário, corrupto? Como explicar a relação que um país tem com o outro onde o arsenal bélico é sua principal característica? Como estabelecer

diplomacia com países que adotam a pena de morte? Como explicar a política de blocos que retalham o mundo em profundas linhas abissais? Obviamente que há explicações, mas que, no entanto, não são vistas a olho nu, e por isso as respostas podem estar nos pontos cegos, que são aqueles que nem mesmo os radares mais potentes conseguem identificar; contudo, estão mapeados e cartografados nas mentes e em documentos secretos, também nomeados como importantes para a segurança nacional.

Porém, mesmo diante de uma cartografia confusa ou caótica é possível identificar, através de olhares críticos, que nestes pontos cegos podem estar o

Tráfico de escravos e trabalho forçado, uso manipulador do direito e das autoridades tradicionais através do governo indireto, pilhagem dos recursos naturais, deslocação maciça de populações, guerras e tratados desiguais, diferentes formas de apartheid e assimilação forçada (SANTOS, B. 2010, p. 38).

No Brasil do outro lado da linha estão opacos o trabalho em regime de servidão, a prostituição e o trabalho infantil, o pagamento de salários abaixo do valor mínimo etc. Todos esses são elementos estão dentro de uma cartografia perversa utilizada oficialmente pelos governos de acordo com seus interesses, e camuflados para que não sejam visíveis pela grande massa da sociedade mundial. Feita dessa forma, a cartografia abissal se mostra tão presente quando no seu início, em meados do século XVI, visto que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o

mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas” (SANTOS, B. 2010, p. 39). Logo, percebe-se que as cartografias oficiais estão sempre a serviço de um modelo administrativo defeituoso, pois o que está como pano de fundo é manter a relação metrópole versus colônia tal como nos primórdios do colonialismo. Por essas cartografias, a geografia popular não tem

interesse em se orientar, ao contrário, busca superá-las.

Em suma, a geografia popular se colocada em contraponto a geografia tradicional (Quadro 01), que tem ligações umbilicais históricas com as geografias oficiais, poderá ser resumida da seguinte forma:

Geografia tradicional	Geografia Popular
Dicotomia entre geografia física e geografia humana	Não dicotômica. Busca uma análise entre a natureza e o homem
Produz uma cartografia abissal	Pensa numa cartografia flexível e híbrida
Produz a geografias oficiais	Outras formas de geografia
Demarcações geodésicas	Demarcações culturais, necessárias ao bem-estar social
Produzida pelo poder público	Feita por movimentos sociais e intelectuais incômodos
Aplicação de linhas abissais	Desmanche das linhas abissais
Fragmentação do território	Reorganização do território
Adoção de fronteiras	Desobediência as fronteiras
Cartografia tradicional	Cartografia caótica, de transição ou cartografia das descartáveis
Capitalista ou hegemônica	Anti-capitalista ou contrahegemônica
Saberes tradicionais inspirados no positivismo, no direito estatal, na democracia representativa, contratualismo, individualismo, propriedade privada e produtivismo	Saberes do sul em construção e sob inspiração de humanização, do pluralismo jurídico, da democracia direta, da solidariedade, da propriedade coletiva, do em de uso comum e da conservação da natureza
Enrijecida	Criativa

Quadro 1- Comparativo entre a geografia tradicional e a geografia popular.
Elaboração: Zéu Palmeira Sobrinho & Sebastião Cerqueira-Neto (2015).

O país mudou, alguns direitos foram conquistados, e essa conquista é própria da história de todo o país. Quinhentos e quinze anos não podem justificar que o Brasil seja considerado um país tão novo para que a população não tenha o direito de exigir mudanças mais profundas e com mais celeridade, ainda mais onde a tecnologia pode contribuir com o processo de gestão do território. Podemos considerar como novos os países originários do esfacelamento da antiga União Soviética, outros países na Ásia, e alguns africanos. O Brasil sempre preferiu a adoção paliativos sociais, étnicos, do que optar por uma política sólida de construção de uma identidade; ademais, cada paliativo tende ainda mais fragmentar o território. Num país que supostamente reconhece a multiculturalidade como uma de suas marcas, os Ministérios da Cultura e da Educação deveriam ter um grau de relevância igual ou maior nas decisões do destino do país, assim como têm os Ministérios que são conduzidos pelas políticas econômicas ditadas pelo FMI, Banco Mundial e pelas agências classificadoras de riscos; e enquanto isso não acontecer será difícil pensar numa cartografia que respeite a diversidade cultural do país.

O INTELLECTUAL E O TERRITÓRIO

Nessa proposta de repensar as fronteiras internas do país surge o intelectual do território, que é aquele que vai se dedicar a construir pensamentos que questionem as linhas abissais, sejam as já estabelecidas ou as que estão por aparecer, tendo

sempre como ponto de partida os anseios dos excluídos e o território. Não vou restringir-me a nomear somente o geógrafo nesses estudos por entender que a geografia popular não pertence única e exclusivamente a geografia científica.

O papel do intelectual na geografia popular fundamenta-se basicamente em construir uma ponte entre os movimentos organizados e desorganizados que destituem as barreiras geográficas, produzindo outras concepções sobre a gestão do território a partir de análises de linhas abissais, haja vista que é nessa análise crítica, que “assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe” (SANTOS, B. 2002b, p. 23). Assim, formular um pensamento para uma geografia popular, nesse caso, é pensar num outro caminho onde os mapas não se configurem numa barreira para a convivência entre as sociedades do mesmo país; para tanto, considero fundamental duas questões: a primeira está na postura que o intelectual deve assumir perante esse debate sobre as linhas abissais, e a segunda é a capacidade que o geógrafo deve ter de se desprender de conceitos duros de uma geografia que não se comunica, e não consegue acompanhar os movimentos pelo território.

A primeira questão que se coloca é quanto ao pesquisador que se dedica a estudar as relações homem/natureza/território poderá trabalhar com a ideia de geografia do sul; nesse sentido é muito importante a contribuição de Boaventura de Sousa Santos, que provoca sobre a postura de neutralidade que ainda permeia boa parte dos teóricos atuais.

Para que o intelectual, sobretudo, aquele que se dedica ao estudo do território, participe de uma geografia do sul é necessário que ela se coloque efetivamente do lado da sociedade que deseja e produz o desmanche das fronteiras internas do país, sendo dessa forma porta-voz e um tradutor dessa geografia, bem como um proponente de uma nova configuração espacial. É altamente compreensível que alguns não queiram optar por um lado, haja vista que isso não faz parte da universidade tradicional que por vezes se encontra congelada em seus dogmas.

Ao refletir sobre a construção de uma teoria crítica Boaventura de Sousa Santos discorre sobre o desconforto que alguns pesquisadores sentem quando são levados a responder de que lados estão. Segundo Santos, B. (2002b, p. 25) “para alguns é uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e para outros ainda uma pergunta irrespon-dível”; esta postura parece indicar que a dualidade entre pensar e sentir ainda não foi totalmente dissolvida nas universidades. A neutralidade é uma atitude contraproducente para o intelectual que deseja, através de suas teorias, colaborar com mudanças substanciais no processo da geografia popular.

A segunda questão se encontra na própria geografia enquanto disciplina ou ciência, tendo em vista que ela

Conta entre suas fraquezas o fato de não ter um objeto claramente definido e a pobreza teórica e epistemológica sobre a qual repousa sua prática. A inexistência de um sistema de referências mais sólido, de resto, explica o papel de relevo que essa disciplina desempenhou na reorganização não

igualitária do espaço e da sociedade, tanto ao nível mundial como no local (SANTOS, M. 1988, p. 08).

Há, então, uma indicação de que a geografia necessita se reinventar tanto perante as ciências quanto perante a sociedade, o que implica em fazer a geografia com outros métodos, com outros caminhos de análise, onde “o novo saber dos espaços deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir (SANTOS, M. 2004, p. 263). Ao utilizar a palavra denúncia, Milton Santos mostra uma indicação o quanto que a geografia oficial, também gerada dentro dos campus, acabou por afastar a geografia da sociedade. Ora, a composição mineralógica de um granito não interessa ao indígena, interessa ao capital; para o indígena o granito é parte da sua natureza. Da mesma forma que não interessa a um quilombola a concepção teórica de espaço vivido, pois ele sabe viver o seu lugar; tudo isso é uma preocupação acadêmica. Para Santos, M. (2004, p. 266) “o espaço está chamado a desempenhar um papel determinante na escravidão ou na liberação do homem”, e é na liberação do território que a geografia popular tem um papel fundamental no desmanche de parte das linhas abissais existentes Brasil.

Há uma geografia que está *outsider* da geografia formal acadêmica, que é a geografia do movimento, feita antes de chegar às universidades; Josué de Castro (1994) dizia que “não foi na Sorbonne ou em qualquer outra universidade que conheci o fenômeno da fome, ela se revelou para mim nos bairros de Recife”. Talvez nós, os geógrafos, necessitemos

retornar nessa geografia de Josué de Castro, uma geografia sem as redomas metodológicas impostas pela academia. E isso não pode ser entendido como um menosprezo do conhecimento científico por parte da geografia, mas tentar ampliar os horizontes para outras metodologias de análises que contemplem a principal característica da geografia, ou seja, o movimento; ademais, “a geografia ‘viúva do espaço’ não é a ciência espacial que deveria ser. [...] tal como ela é hoje, ajuda a desenvolver e a manter um saber ideológico” (SANTOS, M. 2004, p. 263), e decerto que uma geografia envelhecida não consegue acompanhar o dinamismo de novos vetores que nos fornecem outras geografias. Contudo, para se chegar a elaboração desse entendimento será preciso que o pesquisador mergulhe no conceito de sul metafórico, que significa um “campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19); e essa é uma tarefa da qual a universidade não pode se furtar de oferecer propostas.

Uma das principais características do pesquisador da geografia popular se encontra na consciência de que pensar criticamente não é domínio de nenhuma área científica; na verdade o intelectual adquire com seus estudos uma capacidade de realizar “o encontro do concreto com o abstrato, da doutrina com o empírico com a vantagem de não prejudicar a evolução da ciência [...] sem que sinta a necessidade de impor princípios” (SANTOS, M. 1991, p. 28); assim, ele se torna um mediador, de preferência entre a universidade e o povo, e ciente de que o pensamento crítico pode

ser encontrado nos diversos setores da sociedade, inclusive na camada social excluída economicamente. Por exemplo, a maioria dos sem-moradia urbana, com baixo nível de escolaridade, conhecem e entendem sobre o Estatuto da Cidade (denominação oficial da lei 10.257 de 10 de julho de 2001) e fazem dele uma de suas armas na luta pela moradia, justamente porque são dotados de criticidade; uma criticidade que não foi construída sob pensamentos clássicos, mas adquirida no cotidiano da geografia em que vivem, e nesse ponto a geografia popular deve tentar se aproximar dessa crítica das ruas para perceber e identificar linhas abissais que estão postas no território.

É fundamental que a geografia popular seja feita, nesse caso, dentro de um pensamento original, desapegar de formulações estrangeiras a nossa realidade, pois a adoção perene de referenciais europeus e norte-americanos têm sido

Limitadores na elaboração dos pensamentos brasileiro e latino-americano e em nossa própria visão de nós mesmos e do continente. É como se todos quiséssemos ser europeus e agora um pouco mais, porque também queremos ser norte-americanos. Até mesmo a elegância no dizer é copiada (SANTOS, M. 2002, p. 51).

E aí se encontra outra luta, pois não basta apenas que o intelectual incorpore essa postura nas suas pesquisas, mas que também a academia com suas bancas de julgamento de dissertações e teses, bem como as agências de fomento de pesquisas também percebam a necessidade de pensar o Brasil a partir do Brasil. Porém, tudo isso passa diretamente por uma

revalorização dos “estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas” (SANTOS, B. 2010b, p. 44). Afinal, se uma pesquisa em Ciências Humanas não servir diretamente numa aplicabilidade prática, concreta, por outro lado, ela tem um papel fundamental na fomentação da criticidade de um país. Se a elaboração do pensamento crítico pode ser mais lenta do que a resposta de um equipamento tecnológico e pouco contribui para o capital, entretanto, ela se mostra imprescindível na compreensão da dinâmica dos lugares; não sendo rara a adoção de ideologias produzidas nas Ciências Humanas e Sociais como norteadoras de programas políticos nos mais diversos países do mundo, inclusive no Brasil.

Por mais redundante que possa parecer dizer que uma ciência humana deva ter uma estreita relação com a sociedade, algumas variantes aparecem como empecilhos para que essa relação não seja natural. O receio de se tornar popular fora do que se estabeleceu como parâmetros daquilo que se define como ciência faz com que alguns intelectuais procurem uma posição mais cômoda para não serem taxados de ativistas. Por outro lado, o intelectual considerado extremamente recluso em seu gabinete será visto como ausente das lutas sociais. Mas, essa visão dicotômica é superada imediatamente pelo intelectual que se nega a realizar essa diferenciação em seus estudos; e para a geografia popular os dois são importantes desde que haja neles sensibilidade com as questões dos desfavorecidos e o território. A intelectualidade tem que encontrar um meio que a aproxime da sociedade, pois pode correr

o risco de que um dia a própria sociedade se rebele contra a universidade e comece a questionar o porquê da sua existência, bancada pelos impostos que o povo paga.

Os mapas estão de tal forma impregnados na administração pública que as vezes parece que não há outro caminho que não seja a divisão do território a melhor forma para se administrar um país, um estado ou uma cidade. O principal questionamento posto pela geografia popular é: porque não pensar numa nova via para organizar o território? O modelo que temos satisfaz a quem? Não há dúvidas de que a configuração cartográfica do Brasil que está em vigência tem uma função de ordenamento, o que é importante para a administração pública; entretanto, ela deve ser repensada, sobretudo, porque no fim do século passado e no início desse assistimos a chegada de outros vetores, outros comportamentos sociais, outras necessidades das comunidades tradicionais, que exigem um outro tratamento quanto ao uso e gestão do território brasileiro. O território no seu sentido físico estará sempre no mesmo lugar, com suas características geológicas e geomorfológicas, a não ser que haja uma grande perturbação de causas naturais. Porém, diferentemente do território físico, o território imaginário e as pessoas estão em constante mutação apresentando novas exigências para continuar existindo.

O poder público implanta no território sistemas administrativos como se estes fossem acompanhar o tempo geológico na sua perenidade. Ou será que imaginável que daqui a cem anos, que no tempo geológico não significa nada, esse modelo de pensar e administrar o território ainda será o mesmo, que a sociedade

será a mesma? Certamente que não. Fazer algo pelas futuras gerações é, entre outras coisas, construir propostas que mostrem o território como um palco e o céu como uma grande lona de circo, onde estão todos sem repartições.

Por último, considero que para além da sociologia e da geografia, Boaventura de Sousa Santos é, e Milton Santos foi, intelectuais do território; são exemplos de como as ideias acadêmicas podem e devem estar conectadas com o povo, com as comunidades tradicionais e movimentos sociais; o que corrobora com a ideia de que Para “a universidade pública deve ter uma relação quase orgânica com a defesa e a preservação do conhecimento e experiência dos nossos povos indígenas, no ato de conseguir um multiculturalismo que seja mais eficiente” (SANTOS, B. 2009, p. 57). A popularização de seus pensamentos criou uma identificação com os excluídos do desenvolvimento econômico, tendo suas ideias abraçadas por movimentos sociais de várias vertentes; Milton Santos tem seu nome em assentamentos de sem-terra, e Boaventura é responsável pelo projeto da UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que é todo o desencadeamento das epistemologias do sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia popular possibilita fazer uma conexão entre a dinâmica dos movimentos sociais que transgridem as imposições cartográficas das geografias oficiais e que de certa forma mostram que os mapas existentes no Brasil não servem mais

como ordenamento territorial, justamente porque os movimentos sociais propõe uma desordem cartográfica. Essa desordem cartográfica deve ter uma atenção especial por parte da academia dentro do ensino da geografia em qualquer área do conhecimento que se coloque o território como um ator ou como o palco das manifestações sociais, econômicas, culturais etc. Penso que essa desordem, que ainda está sendo gestada, pois ela ainda tem uma força que não foi totalmente utilizada, traz consigo uma bandeira de luta pela conscientização do sentido de pertencimento, que precisa ser ampliado para sociedade brasileira em sua totalidade em relação ao território nacional. Todavia, essa conscientização não tem apenas o sentido de afetividade pela terra em que nasceu, mas também pensar que a violência contra a mulher, que o desmatamento, que o crime organizado, a precariedade da justiça, a pobreza e a miséria, a dizimação de indígenas, a corrupção, as péssimas condições escolares e hospitalares, o analfabetismo, tal como o petróleo do pré-sal e outras riquezas minerais, não devem ser índices ou percentagens de algum estado; são sobretudo questões do território brasileiro.

Evidentemente que esta análise tem um forte componente geográfico no seu sentido lato, no entanto, não me rotulo como geógrafo da geografia física ou humana, ademais, “as subdivisões da disciplina, como a que separa a geografia física da geografia humana, ou a geografia geral da geografia regional, às vezes conduzem a deixar em segundo plano o seu caráter globalizante e totalizador” (SANTOS, M. 2002, p. 30). Por isso, creio que a geografia não pode ser analisada meramente através de fragmentos do território de forma

isolada. Se eu me enveredasse pela dicotomia entre geografia física e humana, provavelmente não seria capaz de propor uma geografia popular; daí a junção do uso do mapa físico, do território como espaço físico, não somente imaginário, e da análise crítica da política, da fragmentação do território através das dinâmicas sociais.

Numa palestra na Universidade Autônoma da Cidade do México, em 2013, Boaventura de Sousa Santos disse que deveríamos “transformar nossas teóricas críticas em práticas políticas através ou a partir da última onda de movimentos de protestos em várias partes do mundo”; e, é nesse contexto, tendo a percepção de que “o mundo mudou, e complicaram-se os instrumentos elaborados para a sua compreensão” (SANTOS, 1991, p. 60), é que vejo a geografia popular como contribuição no que se refere ao tratamento do território brasileiro que por sua vez é parte do território do mundo. A geografia popular é apenas o primeiro passo para a estruturação de pesquisas sobre a fragmentação do território brasileiro que utiliza como viés as linhas abissais e a nova geografia, e que servem como provocações e contraponto da cartografia e da geografia oficial instaladas atualmente no Brasil.

REFERÊNCIAS

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Tradução: José Braga Costa. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.

JOSUÉ DE CASTRO: cidadão do mundo. **Documentário sobre Josué de Castro: cidadão do mundo**. Direção de Silvio Tendler. Produtora UERJ VÍDEO, em VHS, 1994. <https://www.youtube.com/watch?v=fQrwW1sjHyI>. Acessado em: 30 out. 2013.

RODA VIVA. **Entrevista com Milton Santos**. TV Cultura. 1997. 1 DVD (85 min).

SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. Coimbra/Portugal. Edições Almedina, 2013.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2010b.

SANTOS, Boaventura de. **Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales**. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2009.

SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de. “Poderá o direito ser emancipatório?”
Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 65, p. 3-76, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:**
contra o desperdício da experiência. 2. ed. Porto/Portugal. Edições
Afrontamento, 2002b.

SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós-moderna.**
Rio de Janeiro. Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e
emoção. – 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,
2006. (Coleção Milton Santos, 1).

Santos, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica a geografia a uma
geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **O país distorcido:** o Brasil, a globalização e a
cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa
Ribeiro; ensaios de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo:
Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo.** 3. ed.
São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo:
Hucitec, 1988.

A EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA DE PROMOÇÃO DA JUSTIÇA COGNITIVA

THE EXPERIENCE AND THE JURIDICAL FORMATION FROM PERSPECTIVE
OF PROMOTION OF COGNITIVE JUSTICE

Zéu Palmeira Sobrinho¹

RESUMO

Tem-se como objetivo discutir sobre a formação jurídica por mediação de experiência no contexto da prática da justiça cognitiva. Propõe-se fazer uma análise sobre os principais problemas que o profissional do Direito possuem no processo de sua formação a partir da perspectiva de uma educação jurídica emancipatória, focada principalmente no caso de formação de juízes.

Palavras-chave: Formação jurídica; Justiça cognitiva; Experiência.

ABSTRACT

This text intends to discuss the juridical formation by mediation of experience,

in the context of the practice of cognitive justice. Proposes, from an empowering law education perspective, to make an analysis on the main issues that law professionals have in their upbringing, focusing mainly in the formation of law judges.

Keywords: Juridical formation; Cognitive justice; Experience.

INTRODUÇÃO

A questão da formação jurídica emancipatória, enquanto desdobramento da indagação sobre a possibilidade de vir o direito a ser emancipatório, desafia o debate em busca de se saber se é possível uma formação jurídica para a justiça cognitiva e, em caso positivo, qual dentre

¹ Professor do Curso de Direito da UFRN e Coordenador do GESTO (Grupo de Estudos Seguridade Social e Trabalho). Doutorado em Ciências Sociais (UFRN). Pós-graduado em Direito do Trabalho pela Universidade de Salamanca (Espanha) e pós-doutorado em Sociologia Jurídica pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). E-mail: zeups@uol.com.br. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9491781986331883>.

as práticas sociais é a que tem maior poder de mediação entre o direito e o processo de emancipação.

A justiça cognitiva é uma forma de compreender e vivenciar o mundo a partir da tentativa de transformação das relações sociais com vistas a uma prática libertadora em prol dos que sofrem com as injustiças, dos que são explorados, discriminados e oprimidos.

A escola jurídica tradicional, que gravita no espaço institucional do Estado e que é o locus de educação e formação instrucional, fracassou na sua tarefa de despertar as pessoas para uma prática da justiça cognitiva. Parte desse fracasso é o resultado da ausência de uma ecologia de saberes a fundamentar democraticamente as suas práticas sociais e valores.

Se um modelo cognitivo vinculado à educação instrucional fracassou na tarefa de despertar os educandos para uma formação humanizante, surge a alternativa de buscar outras pistas para se saber como uma educação jurídica pode ser tributária de uma justiça cognitiva.

Parte-se aqui da premissa de que as experiências tendem a criar, ainda que precariamente, uma convivialidade direta e concreta entre, de um lado, as autoridades, os juristas, os profissionais e estudantes do direito e, de outro lado, as pessoas que sofrem, instituindo um campo de possibilidades para a irrupção e confluência de energias, atitudes e sentimentos que configuram saberes, valores e práticas que podem ser modificadas e aperfeiçoadas para integrar a formação para a justiça cognitiva.

A convivialidade aqui é entendida como o esforço de aproximação e diálogo

marcado pelo intenso respeito, pela não-violência, pela tolerância, pelo cuidado e pela comunicação afetiva, evitando-se que a necessidade humana venha a ser enfrentada com posturas despóticas, indiferentes, discriminatórias ou destrutivas.

A convivialidade é a condição indispensável para o agir emancipatório, embora não seja a garantia necessária. O agir emancipatório não vem das armas e dos conflitos bélicos, mas – conforme lembra Paulo Freire (1996) – eclode da necessidade de envolvimento histórico e das esperanças objetivas que sacodem a civilização para a prática radical e sistêmica da amorosidade.

A amorosidade é aqui entendida como uma condição de a sociedade atual perceber que ela não é a última geração. Por isso a amorosidade implica na percepção de que o cuidar de si é sobretudo o cuidar do outro, o cuidado com o hoje e o cuidado com o amanhã. Assim, cuidar do outro e cuidar do futuro representa o cuidar do homem genérico, isto é, da humanidade.

Somente ao adotar-se uma perspectiva radical do cuidado é que se cria a possibilidade de emergir uma nova socialidade de convívio fraterno, na qual a produção material da vida não represente contraditoriamente a destruição das balizas éticas e espirituais da humanidade. Esse aproveitamento do potencial de afirmação da vocação ontológica humana está bem expressa na ideia de convivialidade defendida por Leonardo Boff:

O que se entende por convivialidade? Entende-se a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o

que produzimos, usando a criatividade, a liberdade e a fantasia; a aptidão para manter o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua pertença (BOFF, 2008, p. 124).

O agir de uma nova socialidade não pode abrir mão de uma perspectiva holística ou ecossistêmica. O holismo é pensar sem fronteiras, mas sem deixar de perceber as consequências do pensar, as suas interações e interdependências. É um esforço para a concretização de um diálogo que integre os humanos rumo à compreensão de que não subsistirá a socialidade humana se não houver o cuidado com outro e com a diversidade que mantém a sustentabilidade da natureza e da própria vida no universo.

No Brasil, o percurso de formação do profissional do direito evidencia um deficit em relação às possibilidades emancipatórias, todavia, algumas iniciativas – caracterizadas como micro eventos da prática política – se ainda não podem ser identificadas como radicalmente emancipatórias, servem para dar pistas e abrir caminhos para uma visão de mundo que pode influenciar a prática jurídica voltada para a constituição da justiça cognitiva.

Torna-se um desafio perceber a existência de experiências que, embora as vezes pareçam fios frágeis e invisíveis, conectam a memória das lutas sociais pela justiça e, o que é mais importante, alimentam essas lutas ao despertarem subjetividades que simultaneamente aguçam a relevância política de tais microeventos e são por estes alimentados em suas esperanças e sonhos de um futuro diferente e melhor. Isso significa o quão se torna importante para as lutas políticas

saber valorizar o que continua a ser feito positivamente a partir de tais microeventos da experiência social.

A FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA COGNITIVA: UMA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA E A PRODUÇÃO DE SENTIDO DA JUSTIÇA

A justiça cognitiva é um complexo de ações epistêmicas por meio do qual os conhecimentos se inserem num fluxo de práticas sociais, ou seja, práticas que se perfilam segundo os saberes que são constituídos, desconstruídos, reconstruídos, aprendidos, desaprendidos, resgatados, compartilhados, associados, confrontados, como meio para se atingir a liberdade humana, essência última da emancipação que se tece a partir de vivência libertadora.

Uma das premissas chaves da justiça cognitiva é a de que não há liberdade com injustiça. A injustiça é um desvio de uma relação de poder desequilibrada em que uma pessoa ou coletividade inferioriza ou discrimina o outro. Tal desequilíbrio afeta os saberes que potencializam a assincronia entre a prática do poder e a produção do sentido da justiça.

A produção de sentido da justiça cognitiva tem sido um relevante modo histórico de manifestação de contrapoder, isto é, do poder que enfrenta e resiste em relação a outro poder.

A relação de poder envolvida na injustiça, ainda quando se trata de ascendência de um indivíduo sobre o outro, cuida-se sobretudo de um elo chancelado

pelo poder social. Na prática social, desde a relação mais simples, envolvendo dois indivíduos, é possível observar-se a injustiça erigir na proporção em que um busca se sobrepor para inferiorizar o outro. Isso em parte decorre da repartição desigual do poder social que resulta numa postura de tolerância com a desigualdade inferiorizante, que é incompatível com a produção de sentido da justiça.

O poder aqui é entendido em sua concepção dinâmica, ou seja, ele não está apenas no Estado, mas circula num feixe de relações sociais, de modo que ele se lastreia nos diferentes espaços institucionais da sociedade, e não apenas no Estado.

A relação entre poder e justiça pode ser configurada de diferentes formas, amoldando-se ao contexto político de cada sociedade. Todavia, se for adotada uma concepção ontológica de justiça, esta envolve sempre e necessariamente uma relação de confrontação entre o poder e o contrapoder. A rigor, só há em essência uma justiça que se confronta com o poder se for ao mesmo tempo uma justiça de contrapoder para a produção de sentido.

O sentido de fazer justiça tem inúmeras concepções que envolvem uma plêiade de argumentos, desde os que proclamam uma visão mais formalista, ou mais caritativa, ou mais meritocrática, ou mais utilitária, etc. Todavia, a concepção de justiça cognitiva há de envolver o aspecto da promoção da liberdade. Quem não tem ou não teve a liberdade é ninguém menos do que o oprimido, ou seja, aquele que não tem ou não teve o poder político suficiente para mantê-lo em liberdade. Mantê-lo livre significa liberto de toda forma de crueldade, de opressão, de negligência, de discriminação e de exploração.

A concepção ontológica da justiça, no contexto aqui empregado, envolve como essencialidade a natureza histórica das aspirações políticas que alimentam as lutas sociais dos oprimidos pela produção da liberdade.

A formação para justiça cognitiva não é uma técnica, não é um programa, portanto, ela não é o resultado de uma operação ou o produto a que se chega após a aplicação de uma receita ou de um programa curricular. Cuida-se de um processo marcado por desaprendizagens, reaprendizagens, desescolarização, reescolarização e, sobretudo, de reconhecimento pela convivialidade com os que sofrem, pela tematização dos problemas dos oprimidos e pela aprendizagem e ação com os oprimidos. Ademais, por envolver a subjetividade humana em reconstrução recorrente da historicidade, tal formação só adquire sentido num *continuum* provisório, marcado por uma dinâmica própria que conecta o individual e o coletivo.

O processo experimental da convivialidade não resulta automaticamente na formatação de uma educação para a justiça cognitiva, seja sob o aspecto subjetivo que caracteriza o agente como justo, seja sob o aspecto objetivo que perfila a materialização do ato como ato de justiça ou justo. A educação para a justiça cognitiva tende a ser uma possibilidade de construção cotidiana do sujeito justo que promove a justiça. Promoção da justiça que se dá a partir da experiência em processo inconcluso de uma temporalidade indeterminada, na qual se estabelece a relação de possibilidades de transformação da realidade. Trata-se, em suma, de um pode ser porque a experiência é sempre um espaço que se abre com

possibilidades de gerar uma polissemia, alterações de percurso, combinações, etc.

A experiência requer como pressupostos o contato e aceitação do outro. O contato é um esforço que resulta na aproximação, mas a aceitação do outro é algo que se consolida com a convivialidade. Sob o aspecto positivo, a experiência de alta intensidade requer uma relação de troca, um fluxo recíproco de aprendizagem, de reformulação e de cooperação. O contato com o outro garante no mínimo e por si uma experiência de baixa intensidade, que consiste no ver, no ouvir, no sentir o outro. O contato de alta intensidade resulta na convivialidade e aceitação do outro, fenômenos que fazem emergir um espírito de partilha respeitosa de saberes.

Sem o contato com o outro é impossível a experiência, posto que na relação social toda experiência há de ser coletiva, visto que é desprovido de sentido social alguém partilhar uma experiência consigo mesmo. O contato é um momento de abertura, de encontro e de empatia, uma condição indispensável para se buscar a produção da existência social do outro. O contato virtual ou presencial possibilita a superação do medo do outro, o desfazimento de um mal-entendido e uma condição para uma sinergia corporal do sentir, do olhar, etc. O contato é importante porque ele põe os indivíduos em busca e descoberta do outro. O não contato tende a ser um processo silencioso de não existência do outro.

A troca consiste numa acessibilidade recíproca aos valores e práticas do outro, não para incorporar ou substituir, mas para criar-se uma inteligibilidade sobre o que o outro fala, como julga e concebe a sua visão de mundo, como pensa e como age em suas relações. Por isso dizer-se que

uma experiência positiva é um momento de comunhão epistêmica em que os sujeitos em contato criam um espaço comum de partilha de saberes. É na partilha que nasce a possibilidade da aprendizagem com o outro, bem como se constitui a possibilidade da construção coletiva do saber, o que envolve as diferenças numa unidade em que nenhum saber predomina sobre o outro e, também, nenhuma expressão cultural concorre para a inferiorização da outra.

A aceitação é a acolhida ao discurso do outro, ainda que isso envolva divergências, amplas ou parciais. Sem o contato e sem a aceitação recíproca a possibilidade torna-se uma não-possibilidade, de modo que como diz Ernst Bloch (1977, v.1, p. 168): “onde nada se pode já nada é possível.” A rigor, onde se pode ao menos começar como uma fagulha, daí poderá resultar um fogo abrasador capaz de cozer as possibilidades concretas da relação social.

A aceitação do outro cria um campo de possibilidades, mas nem sempre o que parece ser constitui-se de fato numa “aceitação”, mas pode ser uma estratégia de dominação. Ernst Bloch (1977), em seu livro *Princípio de Esperança*, discorre sobre quatro estratos da categoria possibilidade: o formalmente possível; o possível real objetivo: o possível na coisa e de acordo com o objeto: o possível objetivamente real. O formalmente possível é a situação descrita que se compatibiliza com as propriedades de fato e que não envolve uma hipótese absurda ou insustentável. Bloch diz que é formalmente possível que uma roda seja redonda, mas é formalmente impossível um conceito de quadrado redondo. Por outro lado, é provido de sentido dizer que uma justiça

deve ser justa tanto quanto um círculo deva ser redondo. Pensar numa justiça injusta, embora não seja um desatino, é sobretudo um contrassentido, isto é, uma *contraditio in terminis*, que envolve uma relação na qual as pessoas não agem de forma compatível com as ideias que lastreiam os discursos sobre a justiça.

O formalmente possível é o afastamento do que se configura como desatino. O desatino representa o esvaziamento ou a inexistência de sentido. Para Bloch (1977) toda significação que contradiz na qualificação ou no predicado carrega em si um contrassentido. Logo, tanto o contrassentido ou o desatino são palavras ou pensamentos que designam a práxis desconectada da finalidade de transformação da realidade.

Embora haja uma expectativa de que o que se diz sobre o justo venha a ser o justo de fato, a realidade está prenhe de exemplos que tornam os conceitos meros devaneios ou rompantes da idealidade. Isso significa que nenhum conceito se justifica se não for pela mediação da práxis. Daí, dizer-se que o justo é prática da justiça. A práxis permeada de discurso contraditório, é uma práxis da mera idealidade ou do seu contrassentido que, in concreto, em sua dialética representa a própria negação da idealidade.

A CRÍTICA DA HIPERESCOLARIZAÇÃO

Ab initio, observe o leitor, que compreender a crítica da desescolarização aqui manifestada não representa um ato de

adesão às ideias dos seus defensores, mas se cuida de uma abertura dialógica para se enxergar os vícios e imperfeições do nosso sistema de ensino e de formação.

Dentre os estudiosos da escolarização poucos ousaram tentar desconstruir a escola, por entender a sua importância enquanto construção não apenas de uma preparação para o reforço dos laços sociais, mas sobretudo como agente mobilizador de subjetividades. A escola foi uma invenção para racionalizar a rotina de formação baseada nos valores de uma dada comunidade. Logo, a percepção do que é para que serve a escola envolve um forte componente histórico, pois ela muda com os tempos e espaços, influenciando-se de fatores diversos, que vão desde os costumes de um povo até as aspirações políticas que circulam nas suas esferas de poder.

Poucos debates são tão difíceis e controvertidos como a discussão sobre o papel da escola. Filósofos da educação, parlamentares, sociólogos, pedagogos, são apenas alguns dos tantos que tentam discutir qual o modelo de escola como algo imbricado ao modelo de formação educacional.

Dentre os filósofos da educação, Ivan Illich é um dos que se destacaram pela sua crítica ferrenha à escola como o espaço que, por um lado privilegia a formação, e, por outro, tende a secundarizar o papel e até despersonalizar os outros espaços.

Na sociedade atual – na qual predomina a hegemonia da “escola-instituição”, como locus específico e especializado, observa-se uma clara separação entre quem ensina e a quem deve ser ensinado, entre quem é a autoridade e quem é o aluno, entre o que se deve estudar e o que

não deve ser estudado, entre qual é a disciplina e a indisciplina, etc. Há, portanto, um resquício de cultura envergonhada, a partir da qual uma pessoa tende a ter o seu valor reconhecido em conformidade com a posição que ocupa e os títulos que lhe são atribuídos pela escola. Nisso é de fato pertinente a crítica de Illich ao dizer que há uma ligeira semelhança entre a escola e a nobiliarquia ou a aristocracia que imperava nas sociedades pré-capitalistas. O título ou o diploma tende a demarcar uma posição de prestígio social, além de passar a ilusória percepção de sapiência do titulado ou diplomado.

Nos dias atuais, alegar que alguém é autodidata ou que tem uma larga experiência não vale como título para uma sociedade em que a escola tem o monopólio de dizer quem é ou não o portador presumido do saber. O diploma e o certificado, portanto, tornaram-se a expressão formal não apenas da presunção do saber, mas do intenso controle que a escola exerce sobre a autoridade que se expressa no hospital, nas igrejas, nos partidos, na mídia, no legislativo, no judiciário, etc. Tal autoridade da escola representa uma tentativa de negação de autonomia das pessoas, isto é, não lhe são reconhecidas competências ou habilidades para construir seus referenciais de saberes, de práticas, senão pela mediação e validação da escola-instituição. Isso significa que a escolarização continua a ser explorada em sua ambiguidade, pois ao tempo em que se estabelece competições por níveis de escolarização, as pessoas são encorajadas a acreditar que é suficiente o saber escolarizado para se obter o sucesso profissional.

Esse processo não é só a expressão do “saber institucionalizado”, mas

também da “institucionalização do sábio” como aquele que somente é suscetível de brotar e de erguer-se no espaço da escola. Qualquer sábio ou sabedoria fora de tal espaço é logo um alvo a ser estigmatizado pela escola, como um sofista alienado, e pela “sociedade cientificizada” é tratado como um falsário, um charlatão. Isso ocorre porque, como diz Ivan Illich, a própria realidade em que vive a sociedade é que está deturpada, de modo que inexistente visão de mundo ou imaginário social diverso para uma sociedade mergulhada num horizonte monolítico e limitado.

A escolarização – segundo Illich (1985) – tem sido um dos vetores limítrofes entre pobres e ricos. Os verdadeiramente pobres tendem a ter uma baixa escolarização como sinônimo de quase ou nenhuma expressão de poder. A escola enquanto “expressão do saber requerido pelo mercado” tende a criar desigualdades no acesso ao saber para tentar justificar porque todos não podem ser absorvidos pelo mercado, senão aqueles que competem sob a condição de serem os detentores de níveis de escolarização.

O autor do presente trabalho, embora comungue da tese de que o sistema escolar hegemônico tende a reproduzir as desigualdades sociais, não se filia à tese da desescolarização proposta por Illich, mesmo porque entende que este reduz a concepção de escola, concebendo-a apenas como a unidade institucional de ensino que cuida exclusivamente do planejamento curricular, da ministração de aulas e da realização de avaliações para se aferir o nível de instrução dos alunos. Ademais, em sua ferrenha crítica, Illich propõe a extinção da escola-instituição que existe na atualidade, optando por um

espontaneísmo que em nenhum lugar do mundo demonstrou resultados satisfatórios, salvo exceções pontuais.

A crítica mais forte que se faz aqui à percepção de Illich é o fato de ele ter poscrito a escola-instituição como um mal irreversível e irremediável. O determinismo desconstrucionista de Illich não lhe permitiu conceber a possibilidade de uma “escola alargada” composta da “escola-instituição” e das “escolas-de-vivência” que são todos os espaços de interação dos homens entre si e dos homens com a natureza. A “escola alargada” é uma proposta que não exclui a “escola-instituição”, pelo contrário, busca transformá-la num dos elementos dinâmicos do sistema em prol de uma proposta de aprendizagem solidária, desverticalizada, humanista, ecológica e crítica.

Assim, as escolas-de-vivências são todas as espacialidades que envolvam uma dinâmica mínima de interação, tais como os espaços da família, das igrejas, dos clubes de serviço, das redes informáticas, dos jogos, das lutas, das associações comunitárias, dos locais de trabalho, do contato com a natureza, enfim, os espaços de interação em geral, inclusive aqueles que se dão de forma mais ou menos rarefeita.

O que se quis dizer até aqui, nesse tópico, é que existem outras espacialidades, enquanto locus de relações, que devem ser reconhecidas no processo educativo para contemplar a educação como elemento de formação, mas também de transformação contínua num modo de vida em que simultaneamente podem comparecer articuladamente o aprendizado, a participação e o cuidado.

Apesar dessa objeção que se faz a Ivan Illich, urge defender-se aqui que

não se pode extrair potencial crítico da escolarização sem compreender a crítica da desescolarização, pois não tem sido incomum em nossos dias a situação em que o direito de aprender torna-se obstaculizado pelo ethos da escola.

A escola, diz Illich, escolariza porque tenta padronizar um *modus* de educar que busca se confundir com o conteúdo da educação, isto é, uma forma de saber é repassado como “a forma” ou como “o modo de saber”, disseminando uma percepção de acesso ao saber pelo exclusivismo da escola. Essa visão tem o efeito perverso de criar automatismos como o que professa a crença de que o aluno escolarizado é o aluno “formado na escola”. É esse mesmo automatismo que se desenvolve segundo a lógica de que o ensino é a condição da aprendizagem e o diploma é a presunção de competência e de formação. Bem comparando, Illich diz que tal automatismo guarda semelhança com a percepção de que basta um hospital e um médico na comunidade para dizermos que ali as pessoas tem saúde. Ou, ainda, reduzir-se todo cuidado com a saúde à existência de um tratamento médico, como se a saúde só pudesse existir a partir daquilo que o médico reconhece como tal. Dito de outro modo, programas de saúde ou mesmo os serviços de saúde, de segurança, de educação, etc, não são respectivamente a substância, isto é, a saúde, a segurança e a educação.

Uma das críticas pertinentes, feitas pelos defensores da desescolarização, consiste na alegação de que a “escola institucional” é reducionista no tocante a aprendizagem e a avaliação, isto é, trata-se de um sistema que empobrece, desvaloriza, desestimula, reduz, suprime

ou desconstrói a experiência positiva e a criatividade do aprendiz.

Tal reducionismo, segundo Illich, é em larga medida caracterizado pela tensão capitalista que inspira e controla tal modelo de “escola-instituição”. Esta tende a não se conceber senão como a portadora de saberes para um modo de vida cuja sustentabilidade depende da garantia de produção de saberes para o capitalismo. Essa percepção de Illich é razoável, em parte, na medida em que se concebe a escola como espaço da política, inclusive da influência capitalista. É verdade que a escola-instituição tem sido vista hegemonicamente como um espaço de competição, isto é, como a “portadora” ou devedora dos saberes para que as pessoas possam competir bem e obter sucesso na vida. Nesse clima de competição, alguns fracassam porque as oportunidades do capital não são iguais para todos, elas se apresentam pela reprodução da relação entre a desigualdade e a exclusão. O modo como a escola tende a avaliar e segregar os ganhadores e perdedores é reflexo do modo como o mercado avalia os seus trabalhadores. Se a competição capitalista é, em princípio, por quantidades, a escola não apenas reproduz uma avaliação por quantitativos, mas reproduz-se segundo o mito de que tudo pode ser mensurado, “inclusive a imaginação e o próprio homem” (ILLICH, 1985, p. 53).

Enfim, o desafio maior da desescolarização é o de aprender a reescolarizar desaprendendo-se os saberes que excluem para se reaprender os saberes que possibilitam novas relações políticas e novas vivências de diversidades e espacialidades educativas, com potencial inclusive para interferir no sistema educacional

e evitar que a escola continue a ter uma concepção restrita ou continue a ser uma mera correia de transmissão do modo de produção vigente.

A EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO CHAVE DA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA

Dizer que a experiência é um elemento chave da mediação para a formação de uma justiça cognitiva é, no contexto da discussão pedagógica, “uma afirmação arriscada”, terreno pantanoso e movediço, posto que a filosofia da educação ainda não conseguiu um conceito redondo do que é a experiência, mas a sociologia aponta alternativas, conforme se percebe da proposta de Boaventura de Sousa Santos.

[...] A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. [...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. É desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa [...] para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim das contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (SANTOS, 2008, p. 94).

A experiência, em seu sentido positivo, é antes de tudo um campo de possibilidades que tende a permitir ao aprendente desconstruir e a reconstruir, a partilhar e a multiplicar saberes, a desaprender e a reaprender como experiência pessoal e coletiva, bem como consubstancia o espaço dos estímulos, dos insights, dos lampejos, em que os aprendentes são estimulados a desembrulhar os conceitos, desaprender conteúdos e práticas, a multiplicar as escolas sem escolarismos nos mais diversos espaços de vivências, a redesenhar os horizontes utópicos e imaginários, além de mobilizar um campo sinérgico e um complexo de empatias que criam novas perspectivas de saber-fazer.

Embora a experiência do homem enquanto resultado da sua interação com o mundo seja falível, criando a possibilidade de se apreender uma falsa percepção do real, nada é mais preste de sentido do que o mundo com o qual o ser humano se depara na experiência. É por isso que a experiência tende a ser diversificada, concebida em diferentes níveis e escalas, ora como um fenômeno positivo ora como um fenômeno negativo.

Segundo Benjamim, somente a experiência autêntica (*erfahrung*) é a que é a formulação de experiências coletivas bem sucedidas e que se fossem comunicáveis criariam possibilidades históricas positivas. O citado autor alemão classificava as experiências em autêntica (*erfahrung*) e inautêntica (*erlebnis*), acentuando que o mercado e a primazia da técnica destroem as experiências despertando novos hábitos ou experiências negativas. O autor sustentava que inobstante a riqueza da experiência na seara do patrimônio

cultural, a sua assimilação vem crescentemente se empobrecendo.

Experiências negativas tendem a não encantar ou não provocar a empatia na relação intersubjetiva. Daí Benjamim dizer que constatou dois fatos, primeiro, que os combatentes derrotados não tinham histórias para contar e, segundo, que uma literatura sobre a Segunda Guerra Mundial eram desprovidas de experiências transmissíveis de boca em boca.”

Na ótica benjaminiana, a técnica está sendo usada para subjugar o homem e já é a mais nefasta representação da miséria humana. Se antes o homem tinha uma experiência diversificada, inclusive a experiência da pobreza, após a técnica restou ao homem somente a pobreza da experiência, o que na concepção do autor alemão configura uma nova barbárie.

Nessa nova barbárie, a experiência não vincula o homem porque a memória que a referencia é facilmente subtraída pela técnica. O que resta ao homem-bárbaro é tentar construir tudo de novo, como no mito de Sísifo. E cada começo é como se o passado não acrescentasse nada a mais senão o cansaço.

Para Benjamim (1987), a verdadeira experiência é a que valoriza a oralidade e a que reproduz simultaneamente os narradores e a memória coletiva. Nessa trilha, o filósofo da Escola de Frankfurt diz que há uma concepção popular de que, dentre os narradores típicos que transmitem a experiência, existe o narrador viajante e o narrador local. O viajante é aquele que, representado na figura do marinheiro comerciante, vem de longe, trazendo a imaginação e a memória como atrações; porém, há também o narrador local, representado na figura do camponês

sedentário, que recolheu e reproduz as histórias e tradições. Tais narradores, segundo Benjamim, eram sábios que transmitiam os valores e noticiavam as práticas, prolongando a memória da tradição. Na percepção benjaminiana, a burguesia ao projetar o individualismo interrompeu a memória da tradição e estilhaçou a narrativa:

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. [...] O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa - contos de fada, lendas e mesmo novelas - é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los (BENJAMIM, 1987, p. 201).

Para Walter Benjamim, o narrador é alguém que reconstrói e lapida a experiência para que a história se mantenha. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros” (BENJAMIM, 1987, p. 202). Sob esse aspecto, o narrador distingue-se do escritor de romance, pois se por um lado o narrador agrega novos elementos

discursivos e constrói uma história coletiva, por outro o romancista desconecta ou nega a continuidade de uma história, pois na sua perspectiva a história é sua, é uma construção individual².

O burguês, segundo Benjamim, ocupou os espaços deixando vestígios que se constituem em rituais e hábitos, de modo que o espaço burguês impõe à pessoa que o habita a reproduzir práticas e valores, que terminam por manipular e lapidar a conduta humana. Os homens sentem-se sufocados por tais hábitos, assim como sentem a necessidade de “libertarem-se de toda a experiência”. A narrativa da história, sob o jugo capitalista, segundo Benjamim, decaiu a partir do momento em que passou a ter uma forma utilitária.

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. [...] Na realidade, esse processo, que

² “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos, nem sabe dá-los. [...] O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis ao seu florescimento” (BENJAMIM, 1987, p. 201-202).

expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução das forças produtivas (BENJAMIN, 1987, p. 200-201).

A crítica de Benjamin em relação à experiência é a bem dizer um relato de insatisfação da falta de uma memória, de práticas e valores gerados coletivamente. A rigor, a experiência de que Benjamin fala é construída pelo narrador e o seu ouvinte. O autor critica o individualismo e o tecnicismo como evidências de um mundo em que a experiência coletiva foi estilhaçada. Além da externalização de uma visão absolutizante de que toda narrativa é manipulada, Benjamin cumpre o propósito mais de desconstruir a experiência do que se aprofundar sobre as suas possibilidades criativas. Tal desconstrução é uma forma de crítica ao individualismo, que caracteriza a sociedade sob a égide do capitalismo, e à desvalorização do saber coletivo produzido a partir do compartilhamento de vivências comunitárias. Por outro lado, o autor frankfurtiano foi em larga medida muito influenciado por uma visão pessimista emergente dos destroços das guerras e, particularmente, da catástrofe nazista em que muitos dos seus conterrâneos violentaram-se psicologicamente ao fingirem uma experiência de ódio aos judeus para não serem afetados pela violência física do nazismo. Se é certo

que a experiência narrada é a dos vencedores, como diz Benjamin, por outro lado, há de se afirmar que a experiência dos derrotados não se dilui no ar, não fica perdida, mas encontra-se retraída, podendo ser resgatada e produzir energias relevantes para a transformação social. Ademais, observa-se que o Benjamin, que se considerou perseguido até a sua morte pelos nazistas, sequer teve a chance de reformular a sua experiência, pois ele cessou a sua vida antes de ser cessada a violência nazista.

Se por um lado o Benjamin destacava o aspecto negativo da experiência, Dewey (1971; 2010) e Maturana (2001) pensaram sobre a experiência em sua complexidade. Para Dewey, a educação deve ser um método para o homem compreender o mundo, os seus valores criticamente, mas sempre de forma a conferir sentido ao ato de conhecer e compreender a própria existência. Dewey, em sua obra *Experiência e educação*³, colocou-se no desafio de criticar o velho e o novo, de compreender os problemas trazidos pela Escola Tradicional e o seu apego às tradições, à rigidez curricular, ao peso do passado como futuro inevitável e a compreender as questões mal resolvidas da “Escola Nova” que, embora prestigiasse o interesse do aluno, fazia loas a um espontaneísmo individualista. Para Dewey, ambas deseducam, porquanto negligenciam a experiência e a sua historicidade.

³ Experiência e educação é uma publicação resultado de várias conferências de Dewey, em 1938, sobre filosofia da educação, oportunidade na qual o citado autor, ao debater sobre a relação entre educação tradicional vs educação progressista, apresentou reflexão sobre conceitos como o de experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade.

Dewey propõe que o educador, além de buscar respostas aos problemas, seja capaz sobretudo de problematizar os problemas, o contexto em que eles surgem, sua importância, sentidos e condicionalidades, sem perder a oportunidade para um exercício crítico sobre os saberes e conceitos acumulados. Os saberes científicos podem ser importantes para se analisar a experiência e tirar proveito, enfocando o conhecimento e a postura que será educativa se for transformadora.

As controvérsias intelectuais não devem ser um palco para as vaidades ou uma arena de lutas porque o saber pelo saber é a mesquinha pela mesquinha. O saber tem valor quando dá sentido ao que vivemos por nos fazermos mais humano. Compreender tais controvérsias e os reais problemas da relação de aprendizagem é a tarefa primordial da filosofia da educação, ou seja, identificar o conflito, o porque destes e dar-lhes uma base teórica que aponte pistas e caminhos para uma possível solução.

Dewey (1971) diz que não é tarefa da filosofia da educação chegar a um consenso sobre visões de mundo tampouco construir uma combinação eclética de escolas. Ele diz que a tarefa primordial é construir uma nova base conceitual que reflita uma nova prática. Ele reconhece que romper com a tradição na sala de aula, no planejamento, na gestão escolar, etc envolve um esforço hercúleo, notadamente pelo fenômeno do revivalismo que, segundo ele, é mais forte na educação do que em tudo. Assim, sempre que se tenta introduzir

uma nova ordem de conceitos e práticas, logo surge a tentação de se resgatar os modelos do passado.

In medio stat virtus, eis uma locução⁴ – comumente citada por Dewey – para se rechaçar a forma de pensamento binário e ou maniqueísta que dividia o mundo e os seus problemas em dois lados inconciliáveis sem alternativas. Ocorre que a rigidez, de tal forma de pensar a realidade, produziu sempre distorções de tal monta que tornaram paulatinamente as concepções teóricas em corpos estranhos ou inadequados para explicar o que se sucede na prática. Esse vício, segundo Dewey (1971, p. 3), tem sido recorrente na teoria da educação em face da “oposição entre a ideia de que a educação é o desenvolvimento de dentro para fora e a de que a formação é desenvolvimento de fora para dentro.”

A respeito dessa frase de Dewey, é válido destacar como os programas escolares vêm investindo cada vez menos na tese do educando como arquiteto e obreiro de sua própria educação. Cuida-se de uma visão tecnicista que praticamente abstrai o indivíduo e a sua comunidade como artífices ou construtores de sua formação, na medida em que reduz o processo formativo a um pacote de doutrinas para despertar o educando do seu conteúdo atávico, que supostamente já viria com a “cegonha” e o “kit do berço” e ainda de um conteúdo imanente, que gravitaria na órbita transcendente do que se constitui a cultura da humanidade, e que existe independente da vontade de quem vai adquiri-la. Em outras

⁴ Entre os italianos, a locução se torna conhecida como “la virtù sta nel mezzo”, de uso frequente entre os filósofos.

palavras, essa percepção reproduz a ideia de que o indivíduo traz em si uma educação do berço, espécie de dom, mas que precisa de uma formação que não está disponível no seu meio, mas está armazenada numa estratosfera do intelecto cultural da humanidade, e que seria imprescindível para a aquisição de novos hábitos a serem incrustados com a intervenção de autoridades transformadas em verdadeiros gurus.

Diferentemente de Dewey, Maturana explica que não se transforma o saber no momento em que se vive a experiência, mas numa etapa a posteriori em que há de se buscar a reformulação da experiência. No dizer de Maturana: “Toda experiência é uma reformulação da experiência, com elementos da experiência” (MATURANA, 2001, p. 35), que tendem a ser racionalizados com o seu processo de reformulação.

É a razão que me permite fazer referência a como uma coisa é, independentemente de mim. E de onde surge a razão? Bom, eu tenho, não? É uma propriedade humana. É uma propriedade da consciência. Nesse caminho explicativo, de fato, não se pergunta pelo observador nem pelo observar, assume-se o observador e o observar como condições iniciais constitutivas. E isso tem certas consequências” (MATURANA, 2001, p. 32).

Maturana diz que o conhecer não é por em xeque a existência da experiência do outro. A rigor, todos se defrontam com uma experiência. Logo, o problema não é se você teve ou não uma experiência, mas a credibilidade da sua narrativa, ou seja, a explicação da experiência.

Quando se narra uma experiência uma pessoa pode estar mentindo ou descrevendo algo que de tão inusitado

torna-se inacreditável. A narrativa, portanto, passará pelo crivo do outro que lhe dará crédito ou não. Nesse processo será sempre importante o diálogo, sem falar que a divergência pode ser muito saudável na medida em que a narrativa é posta sobre um filtro de plausibilidade, e não meramente da autoridade invocada por quem explica a experiência. Ademais, a experiência invocada não pode ser ela mesma algo simultâneo ou coincidente com a explicação, porque nessa perspectiva, a explicação será uma narrativa somente acessível a um observador.

Para o autor chileno, a emoção fundamental e constitutiva do social resulta numa atitude de amor que, na sua ótica, nada mais é do que a aceitação mútua, isto é, a aceitação do outro de modo a introjetá-lo na minha existência. Nesse contexto só há verdadeiramente relações sociais se houver aceitação mútua, se houver a emoção de estar junto, enfim, se houver os espaços de ação baseados no amor.

Mas a palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social (MATURANA, 2001, p. 46).

Aceitar o outro é construir um campo de empatias ou aceitação que é o espaço emocional de cuidado com o outro. Antes de alguém ser aceito torna-se aceitável, porque a aceitação há de ser mútua. “O amor é a emoção que funda o ser social” (p. 48). É essa a afirmação que Maturana faz com base no que ele chama de história biológica do ser humano que é sobretudo uma história de implicações com o outro.

A implicação requer engajamento como o próprio significado do termo sugere. Nesse sentido Maturana narra uma experiência chocante que lhe ocorreu ao visitar um museu de Londres no qual se dava uma exposição sobre Hiroshima. Na ocasião um jovem lhe disse: O que eu tenho que ver com esses mais de 100 mil mortos em Hiroshima. “Afim eu não os conhecia, de modo que para mim pouco importa.”

Essa reação, segundo Maturana, é racionalmente coerente, pois o outro não tinha uma existência dentro daquele jovem porque não estava no seu campo emocional. A sua percepção se situa dentro de uma manifestação reflexiva racional, abstrata e, portanto, esvaziada da presença do outro e da preocupação com este.

O exemplo do jovem dado por Maturana é importante para se pensar a ética e a justiça sob a perspectiva da razão. Por melhores que sejam as razões para convencer uma pessoa a ser ética e justa, a eticidade e a justiça só se manifestam no ser humano como sentimentos. Daí que sem emoção não haverá o espaço emocional para a ética e a justiça, porque estes não surgem como resultado de uma operação racional, mas como a existência de preocupação com o outro que integra e dá sentido num espaço de aceitação.

O amor, enquanto condição constitutiva da ética é que lhe confere o status de concretude e humanização. É nesse sentido que Paulo Freire (1996; 2004) enuncia também a amorosidade como condição da dialogicidade e Maturana concebe a ontologia como indissociável à compreensão da ética.

Toda experiência é um modo singular da pessoa ou coletividade que a vivencia e, sendo singular, não há como se transformar numa verdade universal, daí porque não se sustenta uma explicação universal de uma experiência enquanto tal porque o resultado de uma vivência é algo experimentado singularmente pelo indivíduo ou grupo de indivíduos.

Feitas essas digressões sobre algumas visões negativas e positivas sobre a experiência, urge destacar-se a urgência de a experiência, enquanto mediação para uma educação transformadora, simultaneamente um ato de comunicação e uma práxis política.

A ação ou práxis requer em todas as etapas, inclusive na que lhe antecede, o desenvolvimento de uma habilidade reflexiva e de uma habilidade comunicativa para intensificar e ampliar as alternativas e para criar as possibilidades de uma experiência transformadora. Cuidar-se do percurso de uma trajetória experimental não é tarefa imune aos riscos, erros e perigos. A experiência pode ter vários desfechos, inclusive um pífio resultado. Não há uma forma nem um modelo de educação que estabeleça com segurança uma previsibilidade sobre uma conduta de quem quer que seja ao deparar-se diante dos problemas humanos e sociais na saúde, segurança, etc. O que se sabe é que quanto maior

for a abertura cognitiva da pessoa para a convivialidade e para a formação da visão acolhedora de inteligibilidades alheias, maior é a probabilidade de emergir atos compatíveis com a justiça cognitiva.

Repensar os elementos chave da vida societal pode auxiliar na melhor compreensão da formação contínua que necessitamos e, mais ainda, repensar a condição humana, em sua trajetória antropolítica. Se houver um aprofundamento do que é formar o ser, numa trajetória de humanização e não de mera adaptação, emergirá daí um desafio para se pensar numa outra formação, que não seja envergonhada ou esvaziada da sua espiritualidade, que não seja vítima do recalque racionalizador. Por isso, uma formação aberta desafia inserir na pauta educativa, o sonho, a utopia, a arte que vasculha a intuição e agita o espírito, ou seja, implica conduzir-se de modo a não desperdiçar a vivência dos nossos antepassados. Um exercício dessa formação mais aberta à espiritualidade não significa necessariamente uma abertura para a religiosidade. A religiosidade pode ser apenas uma das formas de se vivenciar a espiritualidade. A rigor, ela não é a única nem a mais importante forma de espiritualidade. A espiritualidade emerge a partir de tudo aquilo que aguça o imaterial no homem na sua relação com o sobrenatural e na sua relação com o meio que o rodeia. Assim, o sentido, o sentimento, o sonho, a utopia, o desejo, a emoção, o gozo, a compaixão, o amor, o encantamento, a sedução, etc. são fontes geratrizes de uma energia que circula na imaterialidade das relações humanas e que são importantes elementos para a empatia e sinergia do processo educativo.

O lazer, a preparação e a degustação coletiva e saudável da bebida e do alimento, o encontro com o outro, o contato com a natureza e todas as formas de artes, a poesia, a música, as línguas e linguagens, a pintura, a escultura, etc são formas possibilitadoras de desencadear emoções e, portanto, são potencialmente vocacionadas a fazer emergir a espiritualidade e integram o que aqui se chama de “experiência incomensurável, ou não quantificável.

Diferentemente do que tende a ocorrer com a religiosidade, tem sido recorrente a tentativa de expulsão da espiritualidade do debate público. Sob o pretexto de se evitar os fundamentalismos e os moralismos, parcela da sociedade, e principalmente do pensamento crítico, foi encurralando, menosprezando e relegando a discussão sobre a espiritualidade ao espaço privado e íntimo. A formação que faz emergir a experiência de uma amorosidade na construção humana demanda um resgate da nossa memória para se perceber que conexões nos ligam à mãe-terra e que práxis sábia motiva as pessoas a estabelecer os momentos de cuidado ao indefeso, ao doente, aos que sofrem, etc. Num tempo fugidio e de relações sociais opressoras, eis, portanto, o desafio, que é o de tentar compreender as trajetórias da formação humana como a história dos sofrimentos, das perdas, das carências, dos conflitos, mas sobretudo como a história dos sentimentos de amor ao próximo, de estar junto, de ser fraterno, de viver uma relação espiritualizada com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sede de considerações finais fica a percepção de que o debate sobre a formação jurídica emancipatória, sob a perspectiva de uma justiça cognitiva, permanece em aberto e somente há de prosperar se forem observados dois fatores: primeiro, se não forem abandonadas as possibilidades que emergem da experiência e, segundo, se houver uma abertura crescente e profunda da convivialidade para com os que sofrem e são sedentos de justiça. Essas possibilidades só haverão de brotar no espaço de gravitação de uma pedagogia emancipatória, de valorização da experiência marcada pelo respeito à cosmovisão do outro, pela consideração da sua liberdade cognitiva, identitária e política, pela tolerância prudente em relação aos valores, crenças e a memória do outro. Uma possível alternativa para uma formação inspiradora da justiça cognitiva há de ser encontrada, portanto, na experiência com autonomia e não nos limites restritos da técnica ou dos currículos escolares.

A experiência, ainda que incipiente ou singela, há de ser compreendida com tolerância e amorosidade. Sua busca demanda uma crítica da escola hipercurricularizada e o incentivo à formação de subjetividades inconformistas. Embora, por um lado, exija-se um cuidado analítico para não se reconhecer ingenuamente possibilidades transformadoras em experiências medíocres e conservadoras, é por outro lado politicamente prudente não se reivindicar uma urgência revolucionária de experiências que não atingiram a maturidade e a clareza quanto aos passos para a construção de uma temporalidade transformadora. Daí a importância

de uma perspicácia para se valorizar a imaginação política em busca de pistas que, embora ambíguas, podem ser exploradas de modo a contribuir para uma formação transformadora, ou seja, há que se perceber a existência de elementos e instrumentos hegemônicos que podem ser assimilados e apropriados de um modo não convencional e transformados em formas de resistência ao status quo que chancela a injustiça cognitiva. Tão importante quanto planejar ou imaginar uma formação jurídica, que seja simultaneamente geradora de possibilidades de atuação prática e compatível com a justiça cognitiva, é valorizar as práticas éticas e democráticas que permitam a continuidade da luta pela construção de um *ethos* voltado para a justiça cognitiva.

Enfim, inexiste uma receita, uma fórmula ou um molde que garanta a formação para a justiça cognitiva, mas a despeito dessas constatações, nenhuma justiça cognitiva tende a se tornar possível como potência, senão como ato democrático, como vivência dialógica e pluralista, como experiência que se materializa na manifestação, na denúncia, na aceitação do outro, no agir libertador em favor dos que sofrem com as injustiças, dos que são discriminados, explorados e oprimidos. A experiência como ato concreto desafia um processo marcado pela pluralidade, pela autocrítica, pela convivialidade com os que sofrem, pela tematização dos problemas dos oprimidos e pela aprendizagem e ação com os oprimidos. Ademais, por envolver a subjetividade humana em reconstrução recorrente da historicidade, tal formação só adquire sentido num *continuum* provisorio, marcado por uma dinâmica própria que conecta o individual e o coletivo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. **Obras escolhidas**. 3 ed. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114/119.
- BENJAMIM, Walter. O narrador. **Obras escolhidas**. 3 ed. V. 1 São Paulo: Abril, 1987, p. 197-221.
- BLOCH, Ernst. **El principio esperanza**. vol 1. Madrid: Ed. Aguilar, 1977.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Sociologia jurídica crítica: para un nuevo sentido comun en el derecho**. Madrid: Trota, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Col. Para um novo senso comum. , v. 4. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Cortez, São Paulo, 2000.
- VALLE, Vanice Regina Lírío (org). **Audiências públicas e ativismo: diálogo social no STF**. Belo Horizonte: Forum, 2012.

COOPERATIVAS, ALTRUISMO Y COMPROMISO POLÍTICO: CONTRIBUCIONES PARA EL DEBATE LATINOAMERICANO SOBRE ECONOMÍA SOLIDARIA

COOPERATIVES, ALTRUISM AND POLITICAL COMMITMENT: CONTRIBUTIONS
TO THE LATIN AMERICAN DEBATE ON SOLIDARITY ECONOMY

Andrés Spognardi¹



RESUMEN

A menudo, los estudiosos latinoamericanos de la economía solidaria traza una línea divisoria entre las pequeñas y las grandes cooperativas. Las primeras son presentadas como organizaciones solidarias, orientadas a lograr una amplia gama de objetivos política y socialmente deseables; las segundas como empresas motivadas por el lucro, únicamente guiadas por los imperativos comerciales del mercado. El presente artículo cuestiona esta visión. Tomando como marco de referencia la experiencia del cooperativismo de crédito en Argentina, se argumenta que el aumento de la dimensión y de la complejidad de una cooperativa no necesariamente afecta sus fundamentos solidarios o su compromiso político. El

artículo también destaca las diferentes lógicas de la cooperación, alertando sobre la necesidad de evitar el uso del término “capitalista” para referirse a aquellas cooperativas que están fundadas sobre el principio de la racionalidad instrumental.

Palabras-clave: Cooperativismo; Motivaciones altruistas; Motivaciones instrumentales; Compromiso político.

ABSTRACT

Quite often Latin American scholars of solidarity economy draw a dividing line between small and large cooperative companies. The former are portrayed as

¹ Investigador de post-doctorado del Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, Portugal. Miembro del Grupo de Estudos sobre Economia Solidária (EcoSol CES). Email: aspognardi@ces.uc.pt.

solidarity-based organizations, aimed at achieving a wide-range of socially and politically desirable goals; the latter as profit-seeking enterprises, driven only by the commercial imperatives of the market. This article challenges this view. Based on the discussion of the historical evolution of credit cooperatives in Argentina, it argues that an increasing the size and complexity of a cooperative company does not necessarily affect its solidarity foundations or its political commitment. The article also highlights the different logics of cooperation, warning of the need to avoid the use of the term “capitalist” when referring to those cooperatives that are founded on the principle of instrumental rationality.

Keywords: Cooperatives; Altruistic motivations; Instrumental motivations; Political commitment.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, América Latina ha visto la multiplicación de iniciativas económicas no encuadrables en el modo de producción capitalista. Diferentes términos han sido acuñados para describir este fenómeno: “economía social”, “economía solidaria” y “economía social y solidaria” son algunos de los más difundidos en la literatura especializada. Aunque sus definiciones se distinguen en algunos aspectos, todos ellos se refieren a un universo variopinto de experiencias productivas a escala reducida y con un

grado variable de formalidad. De esta manera, el ámbito de la “economía solidaria” incluye tanto a grupos informales que practican una economía de subsistencia, como a pequeñas empresas cooperativas que producen y comercializan bienes y servicios en el mercado.

La relación entre cooperativismo y economía solidaria puede ser entendida a través de la metáfora de dos círculos independientes que se intersectan en un área común. Estudiosos, activistas, participantes y entusiastas del fenómeno de la economía solidaria ofrecen distintas interpretaciones acerca de la naturaleza esta intersección. Para algunos, las pequeñas cooperativas conformadas en el ámbito de la economía solidaria representan un paliativo, esto es, una suerte de último recurso para la supervivencia de sus asociados en un contexto económico caracterizado por la escasez de oportunidades de empleo en el sector capitalista de la economía. En opinión de otros observadores, las cooperativas de la economía solidaria constituyen en la manifestación de la solidaridad del ser humano, que rechaza explícitamente la explotación del hombre por el hombre y plantea un proyecto político concreto como alternativa viable al capitalismo. Quienes adhieren a esta segunda perspectiva, frecuentemente trazan una línea divisoria entre las cooperativas de la economía solidaria, y las cooperativas de media o gran dimensión que operan en competencia directa con empresas lucrativas. Calificadas bajo el rótulo de “capitalistas”, las grandes cooperativas son presentadas como empresas

motivadas por el lucro y desprovistas de cualquier tipo de fundamento solidario o compromiso político.

El presente artículo rechaza esta última interpretación, argumentando que las motivaciones e implicancias políticas de la cooperación no necesariamente guardan relación con la dimensión y complejidad del emprendimiento. Para sustentar este argumento, el texto repasa brevemente la historia de la cooperación de crédito en Argentina. La discusión se desarrolla en tres partes. En primer lugar se analizan sucintamente los factores que motivaron el nacimiento de las primeras asociaciones de crédito solidario, equiparables a muchas de las experiencias que están actualmente activas en el campo de la economía solidaria en América Latina. La segunda parte del texto describe el proceso de crecimiento y desarrollo de aquellas iniciativas rudimentarias, materializado en la constitución de cooperativas de crédito y en la posterior formación de federaciones nacionales. Se hace hincapié en la diferente concepción del cooperativismo encarnada por cada una de estas entidades, y en las distintas implicancias políticas asociadas a dichas concepciones. En la parte final se presentan algunas reflexiones que buscan contribuir al debate teórico sobre la relación entre las cooperativas y la economía solidaria en América Latina.

1. AYUDA RECÍPROCA IMBRICADA EN UNA RED SOCIAL: EXPERIENCIAS PIONERAS DEL CRÉDITO COOPERATIVO ARGENTINO

Las iniciativas pioneras del crédito cooperativo argentino surgieron a principios del siglo XX en el contexto de enclaves o “guetos abiertos” (rurales y urbanos), por iniciativa de inmigrantes judíos de origen askenazí. La delimitación étnica y territorial de aquellas experiencias constituye un interesante punto de partida para reflexionar acerca de las motivaciones que subyacen al comportamiento cooperativo – entendido como la disposición de dos o más individuos a participar en una actividad económica mutuamente beneficiosa².

En primer lugar, la reflexión propuesta exige la consideración del dilema que los inmigrantes askenazí enfrentaban al momento de su llegada al país: necesitaban dinero para poner en marcha sus emprendimientos productivos y dar sustento a sus familias, pero carecían de las garantías económicas necesarias para acceder al circuito del crédito bancario tradicional. Como refleja el opúsculo conmemorativo de la fundación de una de las primeras experiencias de crédito

² Para una descripción detallada de las modalidades de asentamiento de la inmigración judía en Argentina y de las primeras experiencias de asociacionismo económico desarrolladas en el seno de esta colectividad, véase Feierstein (2006).

cooperativo en Argentina³, la existencia de una necesidad compartida fue uno de los motores principales del surgimiento de este tipo de asociacionismo:

[La institución fue fundada] por un pequeño grupo de personas, pobres obreros y artesanos judíos para quienes “un cincuenta”⁴ era un problema y ellos se pusieron como finalidad ayudarse mutuamente en los momentos de necesidad. El banco fue fundado con poca plata, los pobres accionistas pusieron cinco o diez pesos y juntaron un pequeño capital con el que operaban dando prestamos de 25 y 50 pesos, que eran entonces para un pobre trabajador un capital. (PRIMERA CAJA MERCANTIL, 1943, p. 8).

La cita anterior tiene un corolario importante. Desde el punto de vista de un individuo, cooperar puede convertirse en la estrategia que maximiza el propio interés. Si la falta de capital económico veda el acceso al crédito reglado por la garantía, la inserción en una red de relaciones sociales permite forjar vínculos de confianza que pueden actuar como sustituto de la prenda. En este contexto, la disposición a participar de un intercambio cooperativo tiene una evidente finalidad instrumental: se origina por la expectativa de que el favor será retribuido en el futuro (intercambios de reciprocidad basados en la confianza) o para

evitar sanciones por parte de la estructura social de pertenencia (confianza exigible).⁵

El hecho de que la confianza transforme a las relaciones basadas en el auto-interés en un juego de suma positiva, pone de manifiesto el importante impacto que las relaciones sociales pueden tener sobre los intercambios económicos. En este sentido, una característica esencial de las experiencias pioneras del crédito cooperativo argentino fue existencia de una fuerte superposición entre relaciones sociales y económicas. Las actas de las primeras asambleas de la citada “Primera Caja Mercantil”, por ejemplo, muestran que las discusiones relativas a la operatoria financiera de la entidad se entremezclaban con cantos populares judíos y motivos rusos y litúrgicos (PRIMERA CAJA MERCANTIL, 1943, p. 3). En este caso, la consolidación de vínculos de confianza fue favorecida por: (i) la existencia de valores compartidos (adquiridos en el proceso de socialización); (ii) las experiencias y los desafíos comunes (derivados del proyecto migratorio similar); y (iii) el contacto diario (facilitado la modalidad de asentamiento en un enclave o gueto abierto).

De la discusión desarrollada hasta aquí no debe sin embargo inferirse que los fundamentos de la cooperación sean puramente instrumentales. Los valores compartidos y la identificación con el

³ La referencia alude a la “Primera Caja Mercantil Cooperativa Limitada”. Esta entidad fue fundada en 1918 como “Sociedad de Ayuda Mutua”, por iniciativa un grupo de judíos askenazí residentes en el barrio porteño de Villa Crespo. Luego de ser rebautizada “Primer Banco Mutual”, en 1935 fue establecida formalmente como cooperativa de crédito. Hacia fines de la década de 1970 se fusionó con otras cooperativas similares para crear el Banco Credicoop Cooperativo Limitado, que actualmente ocupa un lugar entre las diez entidades más importantes del sistema financiero argentino.

⁴ La expresión “un cincuenta” se refiere a cincuenta centavos de peso.

⁵ Para un análisis minucioso del rol la confianza en las relaciones de cooperación instrumental, véase Portes (1998).

prójimo también favorecen el desarrollo de comportamientos no encuadrables dentro de la lógica de la racionalidad utilitarista, que llevan a las personas a comportarse en formas que difieren de la pura codicia individual. En este sentido, las entrevistas realizadas con varios pioneros de la cooperación de crédito en Argentina⁶ revelan que algunas asociaciones de ayuda y crédito a los inmigrantes surgieron gracias a la iniciativa desinteresada de compatriotas que ya se habían asegurado una cierta estabilidad económica. Al respecto, un viejo dirigente de una cooperativa de créditos fundada en 1948 recuerda:

[La cooperativa] nace de un grupo de judíos que son de una zona determinada de Polonia [nota: Lód] con el principio esencial de ayudar a los paisanos que venían de Europa después de la guerra. En aquel entonces, en una forma bastante informal nos constituimos para ayudarlo no con dinero sino con alimentos, máquinas de coser y todas estas cositas que necesitaba la gente para empezar a ayudarse en algo. (Entrevista a Natalio Waichman, BANCO CREDICOOP, 2003, p. 93).

En este plano de comportamientos altruistas, la referencia al caso de la “Primera Caja Mercantil” resulta nuevamente pertinente. Los debates asamblearios de la entidad no sólo trataban cuestiones relativas a las necesidades económicas de los asociados, sino que también incluían

discusiones acerca de los “altos principios éticos de la humanidad” (PRIMERA CAJA MERCANTIL, 1943). Además de constituir una herramienta idónea para la satisfacción de necesidades individuales, la cooperación era imaginada como un modelo de organización de la actividad económica socialmente más justo y políticamente más democrático. Esta concepción del cooperativismo, a su vez, se traducía en acciones solidarias concretas: el folleto conmemorativo de los 25 años de la asociación refleja que la diligencia en procurar el bien ajeno prevalecía como criterio exclusivo para la distribución de los dividendos: en lugar de ser apropiados por los asociados, éstos eran regularmente destinados a la satisfacción de necesidades de orden social, mediante la concesión subsidios a entidades culturales, escuelas, hospitales, orfanatos y otras instituciones de bien público (PRIMERA CAJA MERCANTIL, 1943).

2. EL AUMENTO DE LA ESCALA: CONSTITUCIÓN DE COOPERATIVAS E INTEGRACIÓN VERTICAL

Como emerge de la discusión precedente, la existencia de vínculos personales favoreció el nacimiento espontáneo de comportamientos cooperativos instrumentales y/o desinteresados; en

⁶ Las entrevistas fueron realizadas hacia finales de la década de 1990 por el Prof. Daniel Plotinsky, director del Archivo Histórico del Cooperativismo de Crédito. Una síntesis de este excelente archivo oral puede consultarse en línea en <http://www.archicoop.com.ar/>

este sentido, puede afirmarse que las experiencias pioneras del cooperativismo de crédito argentino estaban “incrustadas”⁷ en las redes sociales de la colectividad judía. Esta sección examina cómo evolucionaron esas motivaciones instrumentales y altruistas de la cooperación, cuando el aumento de la escala y complejidad de las operaciones extendió los intercambios cooperativos al exterior de las redes sociales en las que habían surgido. El análisis se divide en tres apartados. El primero describe el proceso de expansión del cooperativismo de crédito, que derivó en el establecimiento de dos asociaciones de grado superior, portadoras de proyectos de integración diferentes. En el segundo y tercer apartado se discute en las motivaciones subyacentes a cada uno de esos proyectos, y el modo en que tales motivaciones influenciaron el posicionamiento político de las cooperativas.

2.1 DOS FEDERACIONES

La expansión del cooperativismo de crédito estuvo asociada a la movilidad social y económica de los judíos askenazí. Como explica Feierstein (2006) en su libro “Historia de los judíos argentinos”, en el transcurso de pocas décadas el panorama

socio-económico de la colectividad se transformó radicalmente: antiguos colonos, vendedores ambulantes, artesanos y obreros se convirtieron en productores agropecuarios, comerciantes, industriales y profesionales. Este vertiginoso ascenso socio-económico se tradujo en un significativo aumento de la capacidad prestable, lo cual a su vez tuvo dos consecuencias importantes del crédito cooperativo: (i) sus operaciones se extendieron fuera de los límites de las redes sociales originales, y (ii) las asociaciones se formalizaron mediante la constitución de sociedades cooperativas.

Al aumento del número de entidades y del volumen de créditos otorgados se sumó – como respuesta a las demandas de una clientela ocupada en actividades económicas cada vez más complejas – la sofisticación de los servicios financieros. En particular, comenzó a difundirse la instrumentación de cuentas a la vista, esto es, de depósitos en dinero exigibles en cualquier momento por sus titulares. Ligado a este último servicio, surgió también un instrumento de pago con características similares al cheque, denominado “orden de pago”.

Como resultado de estos procesos, hacia comienzos de 1950 ya estaban configurados los incentivos económicos y políticos que llevarían a la integración vertical de las cooperativas. Con el objetivo de (i) aprovechar economías de escala

⁶ El concepto de incrustación o *embeddedness* fue originalmente propuesto por Polanyi (1944) y posteriormente reelaborado por Granovetter (1985). Siguiendo el planteo de este último autor, en este artículo el término “incrustación” indica que las acciones económicas de un individuo están imbricadas en el conjunto de redes interpersonales en las que éste se encuentra inmerso.

para reducir costos de consultoría legal y financiera, y (ii) explotar sinergias en la representación de los intereses del sector ante los organismos gubernamentales de regulación, en noviembre de 1950 catorce cooperativas de crédito acordaron la creación de la Federación Argentina de Cooperativas de Crédito (en adelante FACC).

Al momento de la fundación de la FACC, la actividad del sector estaba exclusivamente sujeta a las disposiciones de la ley general de cooperativas Nº. 11.388 de 1926; su operatoria financiera, por lo tanto, se hallaba fuera de la órbita de control de la autoridad monetaria. El sistema financiero argentino, por su parte, funcionaba desde 1946 bajo un régimen de nacionalización de los depósitos, en el que los bancos comerciales actuaban como meros agentes del Banco Central.⁸

El derrocamiento de Perón en 1955 cambió radicalmente el panorama del sistema financiero. El plan económico del nuevo gobierno incluyó la desnacionalización de los depósitos (decretada en diciembre de 1957) y la decisión estratégica de promover el ingreso de capitales extranjeros para desarrollar la industria pesada – considerada una variable fundamental para el crecimiento de la economía. Además de crear nuevas oportunidades de negocios en el sector financiero (BANCO CENTRAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, 1959), las medidas favorecieron una creciente

concentración de la actividad bancaria en manos de grupos económicos ligados a capitales transnacionales y a varios sectores de la gran burguesía argentina, lo que a su vez derivó en la expectativa de un futuro racionamiento del crédito para el sector de la pequeña y mediana empresa nacional (GORINI, 1999).

El nuevo contexto proporcionó un ulterior incentivo para la integración del cooperativismo de crédito. Hacia fines de 1957, los dirigentes de dos florecientes cooperativas radicadas en la provincia de Santa Fe comenzaron a trabajar en la formación de un circuito crediticio paralelo, que estaría integrado exclusivamente por cooperativas (de crédito y de otras ramas), y que actuaría como instrumento financiero del pequeño y mediano empresariado argentino. La iniciativa buscaba favorecer la creación de cooperativas en distintos puntos del país, con el objetivo de “explotar los diferentes ciclos económicos regionales” y aprovechar “los sobrantes monetarios de una zona para cubrir las necesidades de otras” (PLOTINSKY, 2007, p. 566). También proponía la creación de un ente central, controlado democráticamente por las entidades de base. Dicho organismo sería responsable de la gestión de una Cámara de Compensación⁹ de órdenes de pago, que ayudaría a difundir la aceptación de este instrumento entre los sectores económicos medios de la sociedad argentina.

⁸ Bajo el sistema de nacionalización de los depósitos, los bancos comerciales recibían el dinero de sus clientes pero no podían distribuirlo libremente como créditos sin una previa autorización por parte de la autoridad monetaria.

⁹ La Cámara de Compensación es un ente o mecanismo de procesamiento centralizado que permite a las instituciones financieras intercambiar instrucciones de pago u otras obligaciones financieras

A comienzos de 1958, las entidades santafesinas convocaron a distintos actores del movimiento cooperativo para discutir el proyecto. Los promotores de la idea imaginaban que, por la magnitud de sus operaciones, las cooperativas agropecuarias constituirían el pilar económico fundamental del nuevo sistema. Sin embargo, la idea de realizar contribuciones económicas significativas sin un correspondiente peso relativo sobre las decisiones de administración del crédito, hizo que las principales organizaciones de aquel subsector desechasen la propuesta.¹⁰

Sugestivamente, los representantes de la FACC también desistieron de participar en el proyecto. Desde la perspectiva de esta federación – que por entonces representaba a 74 cooperativas de crédito – la creación de una nueva institución de segundo grado implicaba una superposición de competencias que debilitaría a la propia organización. Sus dirigentes tampoco compartían la idea de crear un sistema financiero paralelo con cámara compensatoria propia; se inclinaban, en cambio, por la propuesta alternativa de formar un banco cooperativo que actuase como brazo crediticio del movimiento, pero operando dentro del sistema financiero y bajo la tutela de la autoridad monetaria.

Estas ausencias notables finalmente determinaron que los impulsores del proyecto resignaran sus esfuerzos por incorporar a otros sectores del movimiento cooperativo. Hacia fines de 1958 fue

convocado un Congreso Argentino de Cooperativas, en el que un grupo de veinticinco entidades comprometidas con la propuesta – quince de ellas del ramo crediticio – fundaron un ente de segundo grado denominado Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (en adelante IMFC).

A pesar de sus comienzos relativamente modestos, la actividad de la nueva federación fue clave para la expansión definitiva de la cooperación de crédito en el país. Desde el momento de su creación, los dirigentes del IMFC llevaron adelante una dinámica actividad de promoción, que incluía viajes a diferentes provincias y reuniones informativas con representantes de las fuerzas productivas de las comunidades locales. La campaña de fomento favoreció el aumento en el número de entidades asociadas; a su vez, este crecimiento cuantitativo y el funcionamiento de la cámara compensadora facilitaron la difusión de la orden de pago, lo que realimentó la expansión del sistema. En poco tiempo, el instituto abriría sedes regionales en Capital Federal y en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires, Tucumán, Córdoba, y Mendoza. Para 1966 ya contaba con 713 cooperativas adheridas, las que en conjunto reunían 835.000 asociados y manejaban fondos equivalentes al 3,5% de los depósitos y 3,3% de los créditos del sistema bancario argentino (PLOTINSKY, 2007, p. 572).

¹⁰ Pocos meses antes de la realización de estas reuniones, el gobierno había introducido una reforma legal para permitir que los bancos pudieran establecerse como sociedades cooperativas (hasta entonces, la forma de la sociedad anónima era obligatoria). Las federaciones agropecuarias aprovecharon este cambio normativo y llevaron adelante un proyecto propio, que se materializó en 1959 con la creación del Banco Cooperativo Agropecuario.

3.2 DIFERENTES CONCEPCIONES DEL COOPERATIVISMO

Más allá de la superposición de funciones representativas, el establecimiento de dos federaciones reflejaba la existencia de dos concepciones diferentes del cooperativismo. Como explica Brauner (2007), la perspectiva de la FACC privilegiaba la función instrumental de la empresa cooperativa, concebida como una herramienta económica idónea para financiar los emprendimientos productivos y personales de sus asociados. Para los dirigentes del IMFC, en cambio, la cooperativa era el actor fundamental de un amplio y ambicioso proyecto de transformación social y económica.

Para comprender las motivaciones e implicancias de esta segunda posición resulta necesario retomarla idea de “incrustación” de las cooperativas, esbozada en la primera parte de este artículo.

En efecto, buena parte de las entidades integradas al IMFC eran el resultado de la evolución de experiencias de crédito mutualista impulsadas por comunistas proletarios de origen judío (BANCO CREDICOOP, 2003). Como explica Feierstein (2006, p. 184), los inmigrantes asquenazíes llegaron a la Argentina a comienzos del siglo XX traían “impreso el sello de los distintos movimientos y tendencias que predominaban en su lugar de origen”. Muchos eran activistas comunistas provenientes de Ucrania y Rusia, que a partir de 1918 se integraron en el Partido Comunista Argentino (en adelante PAC). La fundación, dos años más tarde, de una Sección Judía del PAC (la Idsektie) potenció la difusión de las ideas de emancipación

proletaria en un importante sector de la colectividad. Si bien la Idsektie desapareció formalmente con la proscripción del PAC en 1930, el comunismo mantuvo una significativa influencia sobre este grupo, que pasó a ser conocido como el ala “progresista” del judaísmo (SVARCH, 2005).

En cuanto instrumento financiero de la pequeña burguesía nacional, el progresismo judío consideraba que el cooperativismo de crédito era una pieza clave para la construcción de una revolución “democrático-burguesa” orientada a la instauración del socialismo. La aparente contradicción contenida en esta última afirmación exige un esclarecimiento. Desde la óptica del comunismo argentino, la persistencia de “restos feudales, semif feudales o pre capitalistas” y la “dependencia del imperialismo” impedían la transición inmediata al socialismo en los países periféricos (CAMPIONE, 2007). Por tal motivo, el proletariado y el PAC necesitaban del apoyo de todos los sectores con intereses enfrentados al imperialismo y a la gran burguesía, incluida una parte de la “pequeña burguesía nacional”. Desde esta perspectiva, el desarrollo de un capitalismo nacional encabezado por este sector social, permitiría romper con los lazos de dominación política y económica del polo constituido por el imperialismo (especialmente estadounidense), la oligarquía terrateniente y la gran burguesía entrelazada con aquellos intereses, creando así las condiciones necesarias para una sucesiva transformación económica, política y social del país.

3.3 DIFERENTES POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS

Las diferentes concepciones del cooperativismo condicionaron el posicionamiento político de ambas entidades y, por ende, el tipo de relación establecida con las autoridades del Estado. En el caso de la FACC, la perspectiva instrumental de la cooperación se reflejó en una posición teórica de neutralidad. Como explica Brauner (2007, p. 588), sus dirigentes planteaban la “necesidad de respetar las autoridades políticas imperantes, más allá de su legitimidad o del signo partidario que sustentaran”. En el fondo, la postura reflejaba la voluntad de establecer canales de negociación directos con las autoridades estatales, con el doble objetivo de dar impulso a medidas favorables para los intereses del sector, y de obstaculizar aquellas que pudiesen perjudicar el desarrollo de las cooperativas.

En la práctica, la neutralidad de la FACC se tradujo en adhesiones políticas oscilantes. Por ejemplo, en 1954, durante el segundo mandato de Juan Perón (1952-1955), un documento oficial de la federación alentaba a sus afiliadas a contribuir a la difusión y aplicación del programa de desarrollo económico, político y social esbozado por el gobierno, al tiempo que definía al presidente como el “primer cooperativista de la república”. Derrocado Perón, en 1956 el principal dirigente de la federación calificaba al nuevo gobierno de facto como “una fuente inagotable de auténtica libertad democrática” (BRAUNER, 2007, p. 589). Años más tarde, luego del estallido del golpe de Estado del 28 de junio de 1966, la entidad buscó mantener el

diálogo con las autoridades militares e instó a sus asociadas a abstenerse “de prácticas políticas, religiosas o raciales que pudieran comprometer al conjunto del movimiento” (BRAUNER, 2007, p. 595).

Por el contrario, la articulación del cooperativismo de crédito con el proyecto político del PAC impedía que los dirigentes del IMFC asumieran una actitud política neutral. Desde la visión del comunismo argentino, la plena vigencia de las instituciones democráticas resultaba un requisito indispensable para la instauración de un gobierno “popular”, capaz de lograr la independencia política de la nación mediante la implementación de una reforma agraria, el desmantelamiento de los monopolios, y el fomento de la industria nacional (TORTTI, 1999). En el plano de los principios, esta filosofía quedó plasmada en la declaración del Congreso Argentino de Cooperativas de 1958, que dio origen al instituto:

[El IMFC]... considera como elemento esencial para el desarrollo y consolidación del movimiento cooperativo argentino y por ende de la economía nacional, que el mismo se desarrolle dentro de un clima de normalidad y estabilidad constitucional y dentro del libre juego de la democracia y sus instituciones representativas. (citado en PLOTINSKY, 2007, p. 570).

En el marco de inestabilidad institucional que caracterizó a la vida política argentina durante las décadas de 1960 y 1970, la postura del IMFC tuvo resultados ambiguos. Durante los breves y saltuarios períodos de vigencia del orden constitucional, la posición pro-democrática favoreció la apertura de canales de diálogo

con las autoridades del gobierno, sobre todo cuando éstas pertenecían a partidos con plataformas afines a la estrategia política del comunismo argentino.¹¹ Durante las prolongadas y férreas dictaduras que ejercieron el poder entre 1966-1973 y 1976-1983, por el contrario, la capacidad de negociación del IMFC se redujo ostensiblemente, en tanto que la cercanía con el PAC expuso a los dirigentes del instituto a intensas campañas de acoso y persecución política.

3. REFLEXIONES FINALES: APUNTES PARA EL DEBATE SOBRE ECONOMÍA SOLIDARIA

La primera parte de la discusión, focalizada en las iniciativas pioneras del crédito solidario en Argentina, sugiere la existencia de motivaciones duales para el nacimiento de un emprendimiento cooperativo. Por un lado, la cooperación puede tener una finalidad instrumental: en este sentido, la participación de dos individuos en una actividad mutuamente beneficiosa puede estar determinada por el deseo de obtener un provecho personal. Al mismo tiempo, sin embargo, la incrustación de las experiencias de cooperación en una red de relaciones sociales implica la existencia de vínculos personales y valores compartidos, que pueden resultar en comportamientos

altruistas, desprovistos de la racionalidad del cálculo utilitarista. Naturalmente, ambas motivaciones pueden tener incidencia variable en el nacimiento de distintas iniciativas cooperativas; empíricamente resulta muchas veces difícil determinar cuál es el peso relativo que cada una de ellas tiene en el surgimiento de una experiencia específica.

Como se ha explicado en la segunda parte del trabajo, la prosperidad económica de los promotores de las primeras asociaciones de crédito solidario resultó en la formación de cooperativas, que posteriormente se integraron en federaciones y dieron origen a un importante circuito financiero alternativo. Este fenómeno de crecimiento y expansión resulta interesante desde el punto de vista analítico, ya que permite observar los efectos del aumento de la escala sobre las motivaciones y el contenido político de las experiencias cooperativas. Al mismo tiempo, la particularidad del proceso de integración ofrece elementos para reflexionar sobre las diferencias entre tres conceptos que a menudo son confundidos en el marco de los debates teóricos sobre economía solidaria en América Latina: capitalismo, cooperativismo instrumental y falso cooperativismo.

¹¹ Debido a su escaso predicamento entre la clase obrera (desde 1945 el Peronismo ejercía el monopolio de la representación de este sector social), el PAC había abandonado la idea de desarrollar iniciativas autónomas en el campo electoral, optando por la estrategia de tejer alianzas con los partidos burgueses considerados más “democráticos” (CAMPIONE, 2007).

3.1 ESCALA, MOTIVACIONES Y CONTENIDO POLÍTICO DEL COOPERATIVISMO

La experiencia del IMFC sugiere que el aumento de la escala (i.e. la extensión de las relaciones cooperativas al externo de la red social original, el aumento en el número de participantes, y el incremento en el volumen de operaciones) no necesariamente implica la desaparición de las motivaciones altruistas del cooperativismo. Si bien las cooperativas asociadas o promovidas por el instituto tenían una finalidad inmediata de tipo instrumental (i.e. ofrecer financiamiento a la pequeña y mediana industria nacional), en la visión de los impulsores del IMFC, el desarrollo de este sector económico operaba como medio para alcanzar un objetivo social de orden superior: la creación de condiciones objetivas para una revolución socialista. Los dirigentes del IMFC asumían que el socialismo constituía una instancia de liberación de las clases sociales oprimidas por el capital. Desde esta perspectiva, el desarrollo del cooperativismo de crédito estaba dotado de fundamentos no reconducibles a la racionalidad utilitarista; suponía la identificación con las arduas condiciones de vida de un específico grupo social y la voluntad de actuar activamente – tanto en el terreno político, como en el económico

– para contribuir a la superación de esas difíciles circunstancias.

Como se discutió en la segunda parte del texto, el proyecto de la FACC tenía características diferentes. Desde la perspectiva de los dirigentes de esta federación, las cooperativas de crédito constituían meros instrumentos para la satisfacción de la demanda de servicios financieros. Si alguna vez existieron fundamentos altruistas en las prácticas cooperativas de las entidades adheridas, resulta claro que éstos no se trasladaron al programa de integración promovido por la FACC.

Analizados en conjunto, los casos del IMFC y de la FACC también sugieren la existencia de una relación directa entre las motivaciones (altruistas o instrumentales) y la postura política de las cooperativas. El posicionamiento político del cooperativismo condiciona su relación con el Estado, lo que en última instancia puede incidir sobre la definición del marco normativo y regulatorio para el sector. Está más allá de los objetivos de este artículo analizar este último aspecto. Sin embargo, parece pertinente subrayar que el aumento de la escala del cooperativismo de crédito suscitó presiones – por parte de sectores ligados al gran capital financiero – para la implementación de normativas altamente restrictivas. Frente a gobiernos autoritarios, la neutralidad política de la FACC y las alianzas democráticas del IMFC se revelaron estrategias de negociación

³ Experiência e educação é uma publicação resultado de várias conferências de Dewey, em 1938, sobre filosofia da educação, oportunidade na qual o citado autor, ao debater sobre a relação entre educação tradicional vs educação progressista, apresentou reflexão sobre conceitos como o de experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade.

ineficaces; las regulaciones promovieron la liquidación de numerosas entidades y derivaron, finalmente, en la desaparición de este circuito de crédito. De las casi mil cooperativas de crédito existentes hacia mediados de la década de 1960, sólo una continúa operando en la actualidad.

3.2 “COOPERATIVAS CAPITALISTAS”, “COOPERACIÓN INSTRUMENTAL” E “INSTRUMENTALIZACIÓN DE LAS COOPERATIVAS”

Reflexionando sobre la experiencia de la FACC, cabe preguntarse si la ausencia de fundamentos altruistas y compromiso político resultan elementos suficientes para calificar a las cooperativas asociadas a este proyecto como “capitalistas”. Naturalmente, la elaboración de una respuesta exige una consideración previa acerca de los principales aspectos que diferencian a las sociedades cooperativas de las empresas capitalistas, a saber: (i) los objetivos de su actividad económica; (ii) los criterios utilizados para la distribución del poder decisional.

El objetivo de la actividad de una empresa cooperativa consiste en satisfacer una necesidad compartida por sus miembros. Esa necesidad puede ser de índole variada. En el caso de una cooperativa de trabajo se trata de generar fuentes de empleo para sus asociados; en el caso de una cooperativa de crédito, ofrecer servicios financieros. Si la cooperativa produce excedentes económicos, sólo

una parte de ellos se distribuye entre los asociados en forma de retorno. Otra porción se destina a la capitalización de la empresa, sobre la base de un principio de solidaridad intergeneracional: la consolidación y eventual expansión de la empresa permitirán satisfacer las necesidades de los asociados de las futuras generaciones. Si la cooperativa se disuelve, el capital acumulado no es distribuido entre sus asociados; por el contrario, éste es canalizado hacia un fondo para la promoción de otras experiencias cooperativas, generalmente bajo el control del Estado. El objetivo de una empresa capitalista, en cambio, consiste en maximizar el rendimiento del capital invertido por el o los propietarios (capitalistas). El capitalista no sólo tiene la facultad de decidir discrecionalmente acerca de la distribución de los excedentes económicos (ganancia), sino que además puede, mediante su liquidación, reapropiarse del capital invertido en la actividad de la empresa.

Por su parte, en el plano de la distribución del poder decisional, la cooperativa adopta una estructura democrática. A cada asociado le corresponde un voto, más allá de su participación en el capital de la empresa. En la empresa capitalista, por el contrario, la magnitud de participación económica le otorga al (los) propietario(s) un poder decisional proporcional. Quien detiene la mayor parte del capital tendrá un peso determinante en la toma de decisiones relativas a la gestión del emprendimiento.

Tomando los criterios apenas esbozados como base de categorización, el carácter cooperativo de las entidades adheridas a la FACC resulta indiscutible.

Su actividad no estaba orientada a la maximización del beneficio económico, sino a satisfacción de las necesidades de sus asociados. Estos últimos habían contribuido en partes iguales a la capitalización de la cooperativa y participaban democráticamente en la toma de decisiones. Si bien la ausencia de fines altruistas y contenido político impide encuadrar a estas entidades en el ámbito de lo que hoy se conoce como “economía solidaria”, el apelativo de “cooperativa capitalista” resulta inadecuado.

Esta última apreciación proporciona las bases para una importante reflexión final acerca de los riesgos conceptuales asociados a una adjetivación superficial del fenómeno cooperativo. Como se desprende de la discusión anterior, “cooperativismo” y “capitalismo” son dos modelos diferentes de organización de la producción. La fusión de ambos términos en una sola expresión constituye una suerte de oxímoron, que intenta crear un tercer concepto de significado metafórico. El contenido de la metáfora, sin embargo, resulta impreciso. Para algunos, puede definir a una cooperativa cuya actividad está impulsada principalmente por motivaciones instrumentales. Para otros, puede representar a la manipulación de la figura cooperativa que busca encubrir relaciones de producción capitalistas.

A fin de evitar confusiones terminológico-conceptuales, es necesario exhortar a los estudiosos, activistas y entusiastas de la economía solidaria latinoamericana a abandonar definitivamente el uso del oxímoron “cooperativa capitalista”. Al mismo tiempo, parece oportuno hacer hincapié en la necesidad de distinguir adecuadamente

entre los conceptos de “cooperación instrumental” e “instrumentalización de la cooperativa”. La experiencia de la FACC puede ser encuadrada en el primero. Se trata de un cooperativismo genuino, aunque guiado por el auto-interés y, por lo tanto, mayormente exento de componentes altruistas y compromiso político. La “instrumentalización de la cooperativa”, en cambio, describe un fraude económico que tiene efectos perniciosos para el conjunto de la sociedad. Se trata de empresas con fines de lucro, generalmente propiedad de uno o varios capitalistas inescrupulosos, que utilizan de forma espuria la figura jurídica cooperativa con el objeto de evadir cargas impositivas o laborales. En este último caso, el rótulo de “falsas cooperativas” constituye, sin dudas, la designación más apropiada.

REFERENCIAS

Banco Central de la República Argentina. **Memoria anual**: vigésimo cuarto ejercicio, 1958. Buenos Aires: Banco Central de la República Argentina, 1959. Disponible en: <<http://www.bcra.gov.ar/pdfs/biblioteca/mem1958.pdf>>.

BANCO CREDICOOP COOPERATIVO LIMITADO. Cooperativismo: historia, vigencia y perspectivas. **Revista Idelcoop**, v. 30, n. 145, p.82-146, 2003.

BRAUNER, Susana. La Federación Argentina de Cooperativas de Crédito y sus prácticas políticas. **Revista del Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social**, v. 1, n. 1, p. 584-597, 2007.

CAMPIONE, Daniel. El Partido Comunista de la Argentina: Apuntes sobre su trayectoria. In: Concheiro, Elvira; Modonesi; Massimo; Gutiérrez Crespo, Horacio (Org.). **El comunismo**: otras miradas desde América Latina. México: UNAM, 2007, p. 167-216.

FEIERSTEIN, Ricardo. **Historia de los judíos argentinos**. Buenos Aires: Galerna, 2006.

GORINI, Floreal. Las capas medias y la estructura financiera. **Revista Idelcoop**, v. 26, n. 119, p. 4-25, 1999.

GRANOVETTER, Mark. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. **American Journal of Sociology**, v. 91, n. 3, p. 481-510, 1985.

PLOTINSKY, Daniel Elías. El Congreso Argentino de Cooperativas (Rosario, 1958) y la expansión del cooperativismo de crédito. **Revista del Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social**, v. 1, n. 1, p. 559-583, 2007.

POLANYI, Karl. **The Great Transformation**: The Political and Economic Origins of Our Time. New York: Farrar & Rinehart, 1944.

PORTES, Alejandro. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. **American Review of Sociology**, v. 24, n. 1, p. 1-24, 1998.

PRIMERA CAJA MERCANTIL. **Primera Caja Mercantil 25 años: 1918-1943**. Buenos Aires: [s.n.], 1943. Original en idish, traducido al español por Bernardo Katz. Disponible en: <http://www.archicoop.com.ar/documentos/primera_caja_mercantil.pdf>.

SVARCH, Ariel. ¿Comunistas judíos o judíos comunistas? La rama judía del PC en un contexto de crisis identitaria (1920-1950). **Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia**, 10. Rosario (Argentina), 2005. Disponible en <<http://estudiosjudios.ides.org.ar/files/2012/02/Svarch-Ariel.pdf>>.

TORTTI, María Cristina. Izquierda y 'nueva izquierda' en la Argentina: El caso del Partido Comunista. **Sociohistórica**, n. 6, p. 221-232, 1999.



Figura 2 – A dieta da consciência mata mais que a obesidade da vida (acrílico sobre madeira, 122x113x40cm, 2014)

ARTIGO

O *HABITUS* MODERNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MODERN HABITUS IN VOCATIONAL EDUCATION

Rômulo Leite Amorim¹
Vânia de Vasconcelos Gico²

RESUMO

Busca-se a partir dos estudos da Colonialidade e o surgimento do Paradigma Emergente compreender através da sociologia reflexiva o modo como a Modernidade estruturou-se como uma maneira de ordenar o saber e o ser, a partir da Colonização do campo da Educação, a ponto de determinar que o ensino profissional tenha o caráter único de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho numa perspectiva colonial, induzindo a formação de como lidar com a ciência e a prática educacional que conserva o *habitus* colonial no campo da educação. Procura-se, a partir de um ensaio e referências clássicas das ciências sociais e revisão bibliográfica, elaborar uma reflexão sobre o processo de educação desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, com base nas contribuições e críticas advindas dos

estudos sobre Colonialidade. Conclui-se que a expansão dos Institutos Federais possibilitou um maior acesso à educação dos jovens, porém, formam-se geralmente, com uma visão que favorece o mercado e seus produtos (egressos de cursos), iludindo-se ao pensarem que estão preparados e capazes de atenderas exigências dos novos empregos, a partir da competência técnica especializada.

Palavras-chave: *Habitus* Moderno; Colonialidade e Educação; Sociologia Reflexiva.

ABSTRACT

This study aims at understanding, from Coloniality studies and the appearance of emerging paradigms, through reflective sociology, how modernity structured itself

¹ Professor at Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Social Sciences post-graduation student at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS-UFRN). E-mail: amorimromulo@gmail.com . To access this CV, visit: <http://lattes.cnpq.br/6936078557537841>.

² Social Sciences post-graduation professor/researcher at Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS-UFRN) and at Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN). Coordinator at the Boa-Ventura Observatory's Social Sciences International Network(PGCS-UFRN/Social Sciences Center – CES- Coimbra's University) and at UNI's International Relations Office(ARIN). E-mail: vaniagico@gmail.com ; relacoesinternacionais@unirn.edu.br . To access this CV, visit: <http://lattes.cnpq.br/7539570452372582>.

as a tool to order knowledge and the being, as education developed, determining that the professional teaching should function only to prepare people to join the market in a colonial perspective, inducing a formation of how to deal with a science and an educational practice that preserve the colonial *habitus* in the educational field. This paper tries to elaborate, from classic references and essays from the literature and social sciences, a reflection on the educational process developed at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, based on the contributions and critiques from studies on Coloniality. It was concluded that the expansion of Federal Universities improved the access of young people to education, however, they usually graduate with a view that favors the market and its products, deceiving themselves into thinking that they are prepared and capable of fulfilling the requirements of new jobs, based on the specialized technical competence.

Keywords: Modern *Habitus*; Coloniality and education; Reflective Sociology.

INTRODUÇÃO

O despontar do século XVII na Europa Ocidental fez emergir a ciência moderna que iniciou um processo de consolidação de uma nova mentalidade que tinha na razão, na observação e na comprovação seus expoentes máximos em contraposição aos valores do conhecimento baseados

na religião. Esta se constituía, enquanto suporte na base de validação de todo saber até aquele momento, pois todo o conhecimento que existia deveria passar pelo crivo da Igreja Católica e estar de acordo com o que a Bíblia ensinava, não podendo haver contradições entre o Livro da Fé e o conhecimento produzido pelos homens, conforme nos apresenta Lander (2005):

É, no entanto, a partir da Ilustração e com o desenvolvimento posterior das ciências modernas que se sistematizam e se multiplicam tais separações. Um marco histórico significativo nestes sucessivos processos de separação é representado pela ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo, tal como formulada na obra de Descartes [...]. A ruptura ontológica entre a razão e o mundo quer dizer que o mundo já não é uma ordem significativa, está expressamente morto. A compreensão do mundo já não é uma questão de estar em sintonia com o cosmos, como era para os pensadores gregos clássicos. O mundo tornou-se o que é para os cidadãos do mundo moderno, um mecanismo desespirtualizado que pode ser captado pelos conceitos e representações construídos pela razão [...]. Esta total separação entre mente e corpo deixou o mundo e o corpo vazios de significado e subjetivou radicalmente a mente. Esta subjetivação da mente, esta separação entre mente e mundo, colocou os seres humanos numa posição externa ao corpo e ao mundo, com uma postura instrumental frente a eles (APFFEL-MARGLIN, 1996, p. 3-4, apud LANDER, 2005. p. 9).

Esse conhecimento ocidental moderno será denominado racionalismo, que irá distinguir, comparar, fazer

investigações sem se basear na fé, mas que conduz à formulação de um saber que partirá da realidade observada, das experimentações, das técnicas que surgiram em decorrência de novos métodos, desenvolvidos por diversos pensadores europeus. Como Galileu, Descartes, Bacon, Newton e outros, que fizeram e defenderam a separação entre razão e fé, rompendo com a sujeição da ciência em relação à religião, tornando-a independente e autônoma.

CIÊNCIA E (IM)PARCIALIDADE

Neste sentido, a ciência moderna se desenvolveu buscando elaborar um modelo próprio de fazer análise da realidade de forma racional, praticando um saber científico objetivo, com um objeto determinado, específico, permitindo uma investigação a partir de um método confiável que tem o controle do conhecimento, tornando-o sistemático e preciso, conforme nos apresenta Descartes:

Mas o que mais me agradava neste método era que por ele estava seguro de usar em tudo a minha razão, senão perfeitamente, pelo menos o melhor que podia, além de sentir, ao praticá-lo, que o meu espírito ia aos poucos se acostumando a conceber mais nítida e distintamente os seus objetos; e que, não tendo-o sujeito a nenhuma matéria particular, prometia a mim mesmo aplicá-lo tão utilmente às dificuldades das outras ciências quanto o fizera com a álgebra (DESCARTES, 2012, p. 23).

Essa nova forma de produção do conhecimento permitiu que houvesse a descoberta e a imposição de relações universais entre os fenômenos analisados, sobretudo no campo da física e da astronomia. Assim, o conhecimento científico se caracterizou por emplacar uma ciência que cultivasse a chamada imparcialidade científica baseada nas manifestações de suas análises empíricas, abandonando outros saberes que antes estabeleciam as respostas que o conhecimento científico passou a produzir e preencher as lacunas existentes. Outra característica que será desenvolvida pela ciência moderna é a chamada neutralidade científica, que determina o afastamento do pesquisador do objeto investigado, não colocando nenhum valor subjetivo nas suas práticas investigativas, pois todo o conhecimento produzido será objetivo.

Essa ciência ocidental moderna – imparcial e objetiva – passa a reivindicar certa autonomia, a princípio em relação à religião e depois em relação a qualquer instituição externa à produção científica, buscando evitar que esse saber fosse influenciado por outros valores que não tinham na razão o fundamento para suas reflexões. Eis a utopia da ciência moderna.

Vislumbramos que a ciência é socialmente construída, assim o modelo científico proposto pela ciência moderna desenvolveu-se a partir do estabelecimento de um rigor próprio, impondo a neutralidade e a objetividade como sendo essenciais para alcançar o resultado satisfatório diante das investigações, resultando em um modelo epistemológico dominante e imperialista, que acaba por esconder outras maneiras do fazer

científico. Portanto: “Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2010, p. 21)

Ao pensar a ciência moderna, devemos considerar os períodos históricos de seu desenvolvimento, conforme aponta Bachelard:

O primeiro período, que representa o estado pré-científico, compreenderia tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas, como os séculos XVI, XVII e até XVIII. O segundo período, que representa o estado científico, em preparação no fim do século XVIII, se estenderia por todo o século XIX e início do século XX. Em terceiro lugar, consideramos o ano de 1905 como o início da era do novo espírito científico, momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre (1996, p. 9).

Durante o percurso do seu desenvolvimento, a ciência moderna buscou aniquilar qualquer outra forma de conhecimento que não respeitasse a estrutura criada (observação, experimentação, objetividade), que correspondia a bases sólidas da sua forma de verificação da realidade, criadas por ela mesma com o objetivo de lhe conferir o caráter de única detentora da verdade em substituição à verdade religiosa e de outros saberes. O saber produzido pela ciência se propõe a ser definitivo, exato, que exclui qualquer outro saber ou qualquer forma de

conhecimento que não lhe seja submetido ao seu crivo ou sua comprovação.

Conforme expressa Santos (2010) o paradigma dominante buscou estabelecer suas verdades em contraposição ao modelo anterior – aristotélico e medieval. É o surgimento de um novo modelo que supera e coloca em xeque os dogmatismos e autoridades presentes nas ciências pré-modernas. Dessa maneira, o paradigma dominante desenvolveu suas formulações com base na matemática, dando ao conhecimento científico a possibilidade de medir e quantificar, de acordo com as leis da natureza. E esse modelo de fazer ciência transpassou para além das fronteiras das ciências da natureza dando bases às ciências da sociedade: “Montesquieu pode ser considerado um precursor da sociologia do direito ao estabelecer a relação entre as leis inescapáveis da natureza” (SANTOS, 2010, p. 33).

Partindo dessa condição naturalizadora, a ciência dominante atribui a si mesma uma condição absolutizadora, que não reconhece qualquer forma de saber (teológico, filosófico, tradicional), mas antes lhe impõe a inferioridade e por consequência a discriminação, graus de desconfiança por não seguir as premissas científicas, mesmo conseguindo dar respostas que o conhecimento científico se torna incapaz de responder; conhecimentos que levem em consideração o valor, a perfeição, o sentido, o fim, as questões subjetivas, não foram admitidos por este modelo científico moderno, desta maneira:

Parafrazeando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico

é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor às explicações que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenômenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica (SANTOS, 2010, p. 83-4).

Devido ao seu caráter revolucionário e transformador de desenvolver novas tecnologias e permitir avanços e conquistas que o mundo moderno necessitava, a ciência moderna ganhou vez e voz, passando a ter o incentivo dos Estados Nacionais e dos capitalistas, que visualizaram nas invenções científicas uma maneira de consolidar e expandir seu poder (político, econômico, social, religioso e etc.) através do saber produzido, que agora era justificado pela razão e suas comprovações quase irrefutáveis, o novo dogmatismo.

Influenciada por essa nova forma de analisar a realidade nascida no século XVII, despontaram as ciências humanas, que se organizaram buscando dar respostas às questões sobre o ser humano e suas relações. Diversas inquietações surgiram, questionamentos foram levantados

para responder aos problemas humanos que não se confundiam com os fenômenos (naturais e físicos) sendo possível a utilização do método lançado pela física e pela astronomia (objetividade, experimentação, generalização) para conduzir as respostas exatas do que se buscava refletir ou se lançaria mão de outro método para garantir as repostas necessárias sobre o ser humano: “Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras” (BACHELARD, 1996, p. 10).

Ao estabelecer seu lugar, sua verdade absoluta a ciência moderna definiu os parâmetros que o conhecimento científico nascido da lógica e da matemática assumiu, tendo por missão explicar qualquer fenômeno, fosse ele natural ou social, as respostas as primeiras será algo bem consolidado, porém, ao responder as questões sociais serão observadas diversas lacunas, já que a ciência natural não detém a competência necessária para fazer uma explicação da sociedade, ficando limitada. Mas, é por este caminho que aparecem os primeiros estudos da sociedade que ocorre a partir de epistemologias e metodologias utilizadas no estudo da natureza: para estudar os fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, ou seja, para conceber os fatos sociais como coisas, como pretendia Durkheim, o fundador da sociologia acadêmica, é necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (SANTOS, 2010, p. 35).

O SABER CIENTÍFICO (RACIONAL) E O PARADIGMA EMERGENTE

Ao visualizarmos a consolidação do saber científico no ocidente, percebemos que foi montada uma estrutura de poder que desvalorizava qualquer saber que se oponha a esse saber racional e objetivo. Para manter e consolidar sua influência em todos os aspectos da vida humana, a ciência moderna foi divulgada e incentivada por meio de diversas instituições científicas e educacionais, que foram se estabelecendo ao longo dos séculos no ocidente.

Assim, o sistema educacional que tem por base o conhecimento científico, tornou-se um dos responsáveis por difundir a ideia de que a única e verdadeira forma de saber e conhecimento que se tem acesso é o conhecimento científico racional, que tem por base a ciência, a comprovação, a experimentação que tudo submete, que tudo explica, além de ser considerado, a superação de outras formas de saberes. Todo esse processo de institucionalização científica estabelece um modelo de ciência, estabelece um paradigma. De um lado as ciências naturais e seus métodos de análise científica e de outro as ciências sociais que buscam dar respostas às análises da sociedade, de forma científica, sem, no entanto, comprometer sua análise. Daí novas epistemologias e metodologias foram desenvolvidas tendo por objeto específico o ser humano e que o diferencie da natureza; entretanto, essas metodologias próprias acabaram por dificultar e atrasar as ciências sociais, enquanto uma das instâncias desse processo e campo de saber. Esse atraso

também é percebido por Thomas Kuhn que alega que as ciências sociais possuem carácter pré-paradigmático, ao contrário do que ocorre com as ciências naturais que são paradigmáticas e objetivas, tendo suas definições teóricas aceitas pelos cientistas, fato que não ocorre com as ciências sociais, em que seus postulados não possuem uma postura objetiva, mas se desenvolve por uma ação humana que sempre é subjetiva.

Diante dessa dimensão do conhecimento e a complexidade na análise do ser humano, que é seu próprio objeto de reflexão, exigiu novas fórmulas, novos métodos que fossem capazes de dar conta de todas as dimensões de sua vida humana. Tal fato se tornou complexo, pois não cabia utilizar um método que analisava uma coisa em si, estanque, mas, pelo contrário, o ser humano carregado de fenômenos próprios, sociais, psíquicos, econômicos e que não podem ser simplificados devido à diversidade na natureza humana, que é bem diversificada, conforme salienta Bachelard: “Já que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica” (1996, p. 10).

Entretanto, o modelo científico das ciências sociais desenvolvido na ciência moderna não conseguiu se desvencilhar do modelo racional estabelecido pelas ciências da natureza, pois: “Partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e tal como ele tem da natureza uma visão mecanicista à qual contrapõe com evidência esperada, a especificidade do ser humano” (SANTOS, 2010, p. 39). Aqui,

percebemos que o paradigma moderno influenciou de forma determinante o desenvolvimento das ciências sociais que adotou os pressupostos básicos praticados pelas ciências da natureza, mantendo o já estabelecido modelo científico.

Este modelo do paradigma dominante não ficou alheio às crises, mas teve seus postulados questionados, levando a um processo de modificações na forma de fazer ciência, alcançando as ciências naturais e as ciências sociais, assim novos paradigmas começaram a emergir. Segundo Santos (2010) a crise do paradigma moderno é resultado de uma pluralidade de condições sociais e teóricas oriundas do avanço científico proporcionado pelo paradigma moderno. Assim, podemos observar que a Teoria da relatividade, da simultaneidade de Einstein na física, o aparecimento da Mecânica quântica na microfísica, o Teorema da incompletude de Gödel, a Teoria das estruturas dissipativas físico-químico de Ilya Prigogine, entre outras, demonstram que o paradigma dominante passa por um momento de transição. Conforme salienta Prigogine, “[...] A humanidade encontra-se numa era de transição. [...] quero enfatizar que a Ciência também se encontra numa era de transição. No campo científico temos que ultrapassar a fragmentação herdada do passado” (2009, p. 67).

Visualizando as reflexões feitas por alguns cientistas percebemos que estes interrogaram o modelo paradigmático dominante por meio de questionamentos filosóficos, averiguando suas práticas científicas, quebrando a passividade de suas atuações e possibilitando uma reflexão sobre o conhecimento produzido em suas formulações. Esse percurso

empreendido conduziu o conhecimento científico a ultrapassar os limites antes existentes entre os saberes.

No entanto, não podemos separar a ciência do lugar e do local em que foi produzida, pois ela é reflexo do seu tempo: “A ciência é a expressão da cultura. É difícil definir suas fronteiras”, como pensa Prigogine (2009, p. 85). Além disso, verifica-se que durante a fase de globalização da industrialização da ciência, esta passou a servir aos interesses do capital financeiro, que se utiliza deste capital científico para favorecer o setor produtivo e implementar mudanças que permitam o aumento considerável de lucro através dos prodígios científicos da ciência, como considera Santos (2010).

Entretanto, esse mesmo domínio hegemônico do capital, não impede que o paradigma dominante passe por uma crise, e comecem a ser visualizadas algumas saídas, sendo caracterizada uma transição paradigmática, e o aparecimento de um paradigma que Santos (2010) concebe como Paradigma Emergente, o qual abre espaço para a formatação de novas epistemologias e metodologias que possibilitem ampliar os espaços de elaboração do conhecimento não cristalizado, mais aberto e que possibilita a configuração de um novo paradigma que agregue o conhecimento científico com o conhecimento social.

Pensar o novo paradigma emergente é perceber que as dicotomias entre ciências naturais e ciências sociais passam por um processo de reformulação, e essa distinção deve ser abandonada e perde o sentido, pois a ciência ao estabelecer um diálogo com a natureza, tenderá a ultrapassar as distinções, a dualidade moderna.

Por isso, Santos (2010, p. 69) afirma que “[...] à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades”.

A superação da dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais torna evidente que o novo olhar lançado sobre os fenômenos conduz os cientistas a buscarem vislumbrar aspectos antes negados ou nem observados em suas análises, quebrando o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo, valendo-se da analogia para definir suas postulações científicas. Daí ser possível concordar com Santos (2010) que o paradigma emergente está ocorrendo pela observância de pressupostos integradores que se evidenciam em quatro teses: todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Todavia é importante perceber que o paradigma emergente que vem substituindo o paradigma moderno, conforme Prigogine (2009) está em uma fase de transição para uma nova epistemologia e uma metodologia. Assim declara Santos (2010, p. 92), “Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. [...] Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento.”

O HABITUS MODERNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Assim, ao dialogar e buscar aproximar Bourdieu e sua prática científica reflexiva do Paradigma Emergente apresentado por Santos (2007) percebemos que ambos defendem que a ciência defina seus parâmetros buscando estabelecer uma análise da realidade social, sem comprometer o rigor científico.

Ao vislumbrarmos o desenvolvimento dos métodos científicos nas Ciências Sociais, despontará a chamada sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu que se destacou como pesquisador das Ciências Sociais por desenvolver teorias e metodologias de análise da sociedade e sua realidade. Suas postulações buscaram perceber como se formam as estruturas inconscientes nos indivíduos e como estes desenvolveram formas de pensamento sobre si e sobre outrem, conforme salienta BURAWOY (2010, p. 13): “[...] as estruturas da sociedade se reproduzem tanto através da manipulação das normas sociais como através da sua inculcação nos indivíduos e da sua atualização por estes”, não havendo imparcialidade no pensamento.

Dessa maneira, o *habitus* científico para Bourdieu (2007) ocorre quando o pesquisador põe em prática os critérios definidos pela ciência, é o *modus operandi*, assim, elaborando uma forma reflexiva que o leve a: pensar relacionalmente, possua uma dúvida radical, pratique o *double bind* e a conversão, bem como desenvolva objetivação participante. Eis o percurso que o sociólogo deve percorrer visando realizar uma sociologia reflexiva.

Ao dialogarmos com Bourdieu, sobre a prática da pesquisa científica nas Ciências Sociais ele defende que a mesma deve ser enfrentada de forma racional, buscando na razão a sustentação para o desenvolvimento das pesquisas, abandonando a ideia de que o cientista é uma espécie de místico que busca desvendar a realidade, por meios mágicos.

O agir de forma racional deve conduzir o pesquisador a desenvolver em primeiro lugar qual é seu objeto de análise, e partindo desta escolha buscar desenvolver um método que seja capaz de tornar um objeto socialmente visualizado em objeto científico, e para isso a pesquisa deve ser encarada como uma arte, “o sociólogo poderia tomar sua fórmula de Flaubert: pintar bem o medíocre” (2007, p. 20).

Segundo Bourdieu não existe maneira mais eficaz de se fazer pesquisa científica do que praticando-a, pois é neste encontro com o objeto que o pesquisador conseguirá desenvolver o *habitus* científico que propicia ao pesquisador adquirir habilidades práticas como o desenvolvimento da percepção. Por isso afirma:

Como se vê bem nas sociedades sem escrita e sem escola – mas também é verdadeira quanto ao que se ensina nas sociedades com escola e nas próprias escolas – numerosos modos de pensamento e de ação – muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática a prática, por modos de transmissão totais e práticos (2007, p. 22).

Nessa perspectiva, o pesquisador se sente desafiado a buscar constantemente problemas aparentemente abstratos, sem aparente relevância científica, para

transformá-los em análises científicas que possibilitem vislumbrar as realidades que estão presente para “construir o objeto” (2007, p. 21), e, para tal vale-se do conceito de *Habitus*, que se configura como um sistema aberto de disposições e pré-disposições, que são percebidas nas ações e percepções que os indivíduos adquirem ao longo da vida a partir de suas experiências sociais, traduzindo-se na maneira de pensar, de viver, criar estilos de vida, desenvolver valores éticos e morais.

Se interpretarmos o conceito de *habitus* no campo da educação, pensamos ser possível desenvolver uma análise das diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, através da prática do ensino profissional e tecnológico incorporado ao sistema vigente, que apregoa o êxito da assimilação ao mercado de trabalho, como elemento fundante da competência educacional.

Dessa maneira, ao pensar a relação estabelecida pela ciência moderna ocidental e a sua forma de conceber o conhecimento científico, refletimos que ao longo da história da educação o paradigma educacional e epistemológico tem por base o modelo desenvolvido na Europa e posteriormente Estados Unidos, não se considerando em nenhuma hipótese o modelo educacional desenvolvidos nos países do Sul, que são excluídos.

Se rompêssemos com o senso comum colonial, conforme nos indica Bourdieu (2007), seria viável vir à tona uma outra proposta de ciência, menos comprometida com o pensamento colonizador. Mesmo porque “construir um objeto científico é, antes de mais e, sobretudo, romper com o senso comum, quer

dizer com as representações partilhadas por todos” (BOURDIEU, 2007, 34).

Essa constatação pode nos indicar que a formulação dos currículos educacionais e suas características acabam por reproduzir um modelo, que considera quase inexistente outras formas de saber que não passam pelo crivo da ciência europeia e americana. Assim, para romper com esta lógica colonialista, Mignolo (2008) defende que se faça uma desobediência epistemológica, que contribua com o processo de criação de uma identidade em política, que supere a visão científica eurocêntrica e estadunidense:

a identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Sendo a escola o local onde os indivíduos são iniciados no saber científico, nos seus postulados, nos seus métodos e formas de organização, deve ser o primeiro local em que a desobediência epistemológica deveria ser iniciada, na busca por criar uma identidade em política decolonial. Por isso, poderíamos refletir e nos perguntar: qual o papel da escola no processo de formação dos indivíduos? Para quem servirá a educação transmitida pela escola com base na ciência moderna? Quais os interesses por

uma educação profissional baseada no conhecimento ocidental moderno?

Partindo desses questionamentos, visualizamos que para Mignolo (2008) a opção decolonial não significa jogar fora todo cabedal de conhecimento constituído pela ciência moderna ao longo dos séculos, mas abrir espaço para que outras formas de fazer ciência possam ser desenvolvidas, a partir das experiências locais e transmitidas sem o constrangimento da imposição colonial que ainda impera nas formas educacionais desenvolvidas pelas instituições de ensino.

A análise sociológica na perspectiva de Bourdieu passa pelo pensamento relacional, na qual irá visualizar quais as relações que são elaboradas, que estão visíveis ou invisíveis buscando pensar a posição que cada indivíduo ocupa e sua relação com o outro.

Dessa maneira, ao analisar o modelo de educação que se estabelece no Brasil, olhando da perspectiva decolonial e como se define o currículo da educação profissional, visualizamos a imposição dos ventos que sopram sob a Educação do século XXI, que não se relaciona em nada com um processo de abertura das configurações educacionais que rompa com o paradigma moderno e de submissão do conhecimento latino-americano, o que pode ser confirmado por Mignolo (2008, 290), quando ressalta:

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento

na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada).

Seria um pouco como afirmava Santos (2010, p. 92), “Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada. [...] Seria como avançar à deriva, buscando compreender ou responder as questões sobre a educação, a escola e seu currículo. Ao verificar que a educação é um dos meios que os indivíduos são formados, aprendem sua cultura, a forma de viver em sociedade, qual o estilo de vida, devemos considerar que esse indivíduo vive de acordo com um modo de produção capitalista, que impõe valores e objetivos que se fazem necessários a sua sobrevivência.

Desta forma, podemos refletir qual o papel da educação nesse contexto: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2008, p. 18).

Tal maneira de pensar a educação remonta ao período em que as sociedades eram submetidas ao domínio direto do colonizador europeu, que vislumbrava nos povos submetidos, indivíduos considerados de segunda categoria e que deviam se tornar mão de obra barata para os interesses do capital, assim:

A retórica da modernidade (da missão cristã desde o século XVI, à missão secular de Civilização, para

desenvolvimento e modernização após a 2ª Guerra Mundial) obstruiu — sob sua retórica triunfante de salvação e boa vida para todos — a perpetuação da lógica da colonialidade, ou seja, da apropriação massiva da terra (e hoje dos recursos naturais), a massiva exploração do trabalho (da escravidão aberta do século dezesseis até o século dezoito, para a escravidão disfarçada até o século vinte e um) e a dispensabilidade de vidas humanas desde a matança massiva de pessoas nos domínios Inca e Asteca até as mais de vinte milhões de pessoas de São Petersburgo à Ucrânia durante a 2ª Guerra Mundial, mortos na chamada Fronteira do Leste (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Considerando uma instituição social e instrumento de transmissão da cultura, a escola se organiza com base nas concepções sociais e políticas de cada época, de cada momento histórico, sendo uma organização dinâmica e capaz de reformar-se e reelaborar-se de acordo com as necessidades de cada período histórico, desenvolvendo uma educação que reflita os interesses da classe dominante desta maneira: “Se no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe” (BOURDIEU, 2013 p. 244).

Na história do ensino no Brasil, diversas foram as modificações no sistema educacional, que ora prezava pelo ensino básico, ora aparecia a defesa do ensino técnico, assim vislumbramos que a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vem desde 1909, quando Nilo Peçanha que era presidente da república, criou 19 (dezenove) escolas de Aprendizes e Artífices que, depois, deram origem aos Centros

Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e hoje formam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, desta maneira: “Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 2001, p. 12).

Os Institutos Federais são organizados pelo Ministério da Educação – MEC – que é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência a política nacional de educação, a educação infantil e a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância.

Estas instituições brasileiras de Ensino Médio e Profissional têm por função estatal e meta formar jovens profissionais para se tornarem mão de obra qualificada, para atender as demandas do mercado de trabalho, que exige dos seus empregados, cada vez mais, uma formação flexível dos indivíduos para que possam atuar em diversas frentes, a partir da chamada empregabilidade, continuando atender à demanda da lógica do pensamento moderno e capitalista, assim:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências

espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida (LANDER, 2005, p. 8).

Considerando a grande massa de indivíduos que não possui uma formação sólida e adequada para o trabalho, a rede federal de educação vem buscando cumprir sua dupla missão: qualificar os jovens e reproduzir uma massa de trabalhadores para o mercado de trabalho: “De todo modo, discutia-se uma proposta para o ensino médio, que separaria formação acadêmica de formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional e que ‘conferiria’ maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho [...]” (KUENZER, 2001, p. 61).

Assim, verificamos que as promessas de democratização do acesso ao ensino médio e técnico acabam por fomentar nos indivíduos a necessidade da obtenção dos conhecimentos práticos dos cursos profissionais, criados para atender à demanda das classes desprovidas de uma formação capaz de lhes garantir acesso ao trabalho de forma rápida.

O ensino profissional e tecnológico desenhado pelo Estado brasileiro buscou criar um espaço educacional que ofereça aos seus egressos uma formação básica concomitante ao ensino profissional e

tecnológico, conforme visualizamos no documento “CONCEPÇÃO E DIRETRIZES – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de 2010”, divulgado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, responsável por gerenciar o ensino neste nível. “[...]. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZAROS, 2008, p. 45).

Dessa maneira, no tópico “Do desenho curricular da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais”, que expõe as linhas gerais de como deve ser organizado o currículo educacional nestes institutos, se percebe de forma clara e objetiva a forte defesa do modelo de educação que ultrapasse as disposições de um fazer científico fechado, mas que haja uma abertura para uma formação que contemple a interdisciplinaridade e a transversalidade, possibilitando que os egressos tenham uma formação que lhes permita avançar no conhecimento fazendo nexos multi e interdisciplinares:

Nesse sentido, para que a coerência da proposta não se dilua na concretude das ofertas da formação, sugere-se que haja a preocupação de pensar uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber, na perspectiva da transversalidade possível (BRASIL, 2010, p. 1).

É interessante perceber que essa proposta traz em si uma exigência de que se constitua enquanto um modelo educacional que considera os diversos níveis do sistema educacional e permita aos seus alunos uma formação continuada, voltada para atender a demanda do mercado de trabalho. Dessa maneira, toda estrutura e cursos ofertados devem aferir em seu “cardápio”, ou seja, na matriz curricular, a possibilidade linear para uma educação com fim específico, voltada para o mercado de trabalho onde as ciências não consigam estabelecer um diálogo aberto, mas continuem fechadas em si e não passem do limite permitido, por isso:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2010, p. 2).

Esse modelo estrutural parece atender não só às determinações do Estado, mas, sobretudo acaba por montar um modelo de formação que contribua no processo determinante e naturalizador de que os profissionais deste Instituto tenham sempre à frente de sua visão o mercado de trabalho, ou seja, não se leva muito em consideração uma formação mais ampla para a vida. Nessa perspectiva, e ao

“articular-se a uma política de trabalho e renda, a educação profissional passa a ser elemento essencial para o próprio resgate da cidadania, no processo de democratização da sociedade” (KUENZER, 2001, p. 76).

Isso reflete bem quais são os interesses que fomentaram a criação desses Institutos Federais, e, como o Estado se aproveitou de uma demanda para possibilitar educação de qualidade aos indivíduos, aliando a necessidade de melhorar a qualidade do emprego – subsidiar o mercado de trabalho – que poderia escolher de bandeja os profissionais que melhor se enquadrem na lógica imposta de uma educação básica até a formação de nível superior - algo bem próprio do neoliberalismo que impõe uma concepção limitada do processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que a expansão dos Institutos Federais possibilitou um maior acesso à educação, porém, encontra-se limitada a uma visão de favorecer o mercado com seus produtos, que são os egressos de seus cursos, que tendem a seguir as setas apontadas pela instituição, visualizando-os enquanto futuros profissionais preparados e capazes de atender as exigências atuais do mercado, sem perceberem perspectivas ou alternativas de mudança, repetindo o *habitus* de reprodução da educação e da escola. Assim:

A escola, na condição de instituição inserida nas relações sociais capitalistas, é um espaço de luta, de

contradições que se evidenciam ou se ocultam de acordo com o movimento histórico da sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a “escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital, sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho [...] Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário (PARO 2001, p. 24 apud SCAFF, 2013, p. 118).

Esses caminhos traçados a partir de um currículo montado com base na ciência moderna são perceptíveis quando se deita no “berço esplêndido” de uma formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho, que desconsidera outros saberes que não surgiram ou não dependem dos pressupostos científicos – acadêmicos, mas são frutos de saberes milenares que provêm de indivíduos que nunca se sentaram nos bancos duros das escolas, mas que apreenderam seus conhecimentos com bases na experimentação cotidiana, na prática diária, que na proposta curricular não aparece e é esquecida, conforme verificamos:

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (BRASIL, 2010, p. 3).

Esse conhecimento partilhado pelas instituições de ensino acaba por impor um desprezo em relação ao conhecimento adquirido fora de suas paredes, que são gestados em outros ambientes do convívio social, das subjetividades, das sensibilidades artísticas.

Sabemos que essa possibilidade de avançar num currículo que considere os saberes apreendidos fora da academia possibilitaria de fato uma formação mais sólida e concreta, pois cada aluno teria a capacidade de escolher o curso a partir das aptidões já desenvolvidas durante sua vida, quebrando a exclusão entre a teoria e a prática.

Neste currículo, defendido pela instituição de ensino, prioriza-se o conhecimento científico e visivelmente despreza os saberes não-científicos, deixando-os para o campo do passado daquele jovem estudante, que deverá se refazer para conseguir apreender as novas teorias e práticas, assim:

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (BRASIL, 2010, p. 3).

É um avanço sem dúvida, a proposta deste modelo curricular, pois conduz a uma maior integração entre as ciências e abre possibilidades de que os alunos tenham uma formação ampla e que contenha nexos entre os saberes adquiridos, não havendo o conhecimento fragmentado.

Porém, essa proposta continua limitada por não dar espaço aos saberes da tradição, das experiências que durante anos sustentaram e desenvolveram tecnologias para diversos grupos sociais, excluídos historicamente do círculo do saber organizado, sistematizado da ciência moderna.

No entanto, pensar uma educação que não seja instrumentalizada para conduzir o ser humano à coisificação, se faz necessário modificar a lógica de pensamento, conforme salienta Lander (2005): “A redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento” (2005, p. 15).

Desta maneira, ao pensar sobre a ciência moderna e a elaboração de um currículo avançado que rompa com a lógica da aprendizagem para o mercado de trabalho, vislumbramos a necessidade de que uma nova cultura seja gestada no interior da educação, que conduza os indivíduos a uma real emancipação da forma de pensar, que não esteja restrita a um modelo de educação, mas esteja aberta a restaurar em cada indivíduo a capacidade de uma formação problematizadora e capaz de articular os conteúdos, conforme salienta Almeida: “Longe de protagonizar o fim das disciplinas, uma reforma do pensamento e da educação reconhece como um imperativo fazer dialogar as estruturas de pensar, as competências, os saberes produzidos” (2012, p. 223).

Muitos pensadores na América Latina defenderam uma mudança, uma saída para forte influência exercida sobre a sociedade deste continente, conduzindo a uma formação voltada para o

rompimento com a submissão ao modelo epistemológico europeu e americano. As contribuições principais a esta episteme latino-americana são identificadas por Montero na teologia da libertação e na filosofia da libertação (DUSSEL, 1988; SCALONE, 1990), bem como na obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda (1959; 1978) e Alejandro Moreno (1995), citados por Lander, (2005, p. 16).

Assim, ao defender modificações no sistema educacional, de forma mais específica no currículo dos Institutos Federais, consideramos um caminho complexo e difícil, pois percorre várias questões a que não dei ênfase, como a formação dos profissionais, qual a carga horária das disciplinas em cada curso como outros saberes não científicos pode fazer parte do currículo, como poderiam ser aproveitados, para alcançar o que defendia Anísio Teixeira, (TEIXEIRA, 1956 apud PARO, 2013)

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou a transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse pela companhia de outros, para o trabalho ou realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (PARO, 2013).

É preciso superar o que estamos visualizando na atualidade, que a educação é vista de forma mecânica, que apenas servirá para corresponder ao que se repete nos discursos, documentos e práticas

profissionais do velho jargão neoliberal do acesso ao mercado de trabalho, impedindo que a educação desempenhe sua função de formar os indivíduos para a vida e aproveite toda sua capacidade formada antes de penetrar no sistema oficial de ensino, independentemente da ideologia capitalista em voga.

Enfim, ao vislumbramos a questão educacional através da escola de ensino profissional percebemos que o paradigma emergente nos conduz a desenvolver um conhecimento científico que auxilie o cientista a viver sua vida de maneira que sua prática possa traduzir suas experiências e transformá-las em conhecimentos práticos, visando superar o *habitus* conformista legado pela herança da ciência moderna.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. Natal/RN: EDUFRRN, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010.
- DESCARTES, RENÉ, 1596-1650. **Discurso do método: meditações**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil de Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, p.754, set./dez. 2011.
- KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: Disponible en la World Wide Web: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso: 30 jun. 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 99-122.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UM RETRATO FOTOCARTOGRÁFICO DO ENVELHECIMENTO EM PORTUGAL

UN RETRATO FOTOCARTOGRÁFICO DEL ENVEJECIMIENTO EN PORTUGAL

Itamar de Morais Nobre¹
Élmano Ricarte de Azevêdo Souza²

RESUMO/APRESENTAÇÃO

As mais diversas formas de evolução no âmbito da saúde têm trazido melhorias na qualidade de vida de muitas pessoas ao redor do mundo. A expectativa de vida subiu em vários países, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS. Portugal é o quarto país na União Europeia com a maior percentagem de pessoas com mais de 65 anos, isto é, são quase 20% da população. Se a percentagem de idosos é alta, essa parcela da população terá novas necessidades. Este é o desafio das administrações públicas. Fazer com que as

pessoas com uma idade avançada tenham condições de uma vida digna.

Este ensaio fotográfico ajuda, a partir da Fotocartografia Sociocultural (Nobre, 2011) a fazer um mapa das condições de vida dos idosos em Portugal. Visitamos as cidades de Lisboa, Coimbra, Nazaré, Fátima, Braga e Porto nos meses de abril e setembro de 2014, entrevistamos os idosos e conhecemos suas perspectivas de vida, suas histórias. Estas cidades estão nas regiões Central e Norte de Portugal, nas quais há uma maior percentagem de pessoas com idade superior a 65 anos. Em uma forma experimental com o uso de telefones móveis

¹ Com beca de CAPES – Condenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Ensino Superior (Affiliation: CAPES Foundation, Ministry of Education of Brazil, Brasília - DF 70040-020, Brazil) em pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais (Universidade de Coimbra). Docente e investigador do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação de Estudos da Mídia (PPgEM), de UFRN - Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Investigador no Grupo de Investigação PRAGMA - Pragmática da Comunicação e dos Meios: teorias, linguagens, indústria cultural e cidadania. Integrante do OBES - Observatório Boa-Ventura de Estudos Sociais - CCHLA/UFRN (Brasil) e CES/Univ. Coimbra (Portugal). Membro do Núcleo de Investigação: Fotografia, de INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação. Membro da REDE FOLKCOM – Rede de Estudos e investigação em Folkcomunicação. E-mail: itanobre@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8592622988364534>.

² Doutorando em Ciências da Comunicação, Universidade Católica Portuguesa – UCP (Bolsista da CAPES - Proc. nº 0706-14-0). Graduado em Jornalismo e em Radialismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (Brasil), com graduação sanduíche na UCP. Mestrado na linha de Pesquisa de Produção de Sentido do Programa de Pós-graduação de Estudos da Mídia da UFRN. Investigador Júnior do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura – CECC/UCP. Integrante do OBES - Observatório BOA-VENTURA de Estudos Sociais - CCHLA/UFRN, em convênio com a Universidade de Coimbra-Portugal. Membro da Rede de Pesquisadores em Folkcomunicação - Rede FOLKCOM. E-mail: ricarteazevedo@gmail.com. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2183454045008822>.

(*smartphones*), foram feitas 30 fotografias, das quais 10 foram selecionadas.

É importante dizer que a Fotocartografia Sociocultural é um método de investigação nas Ciências Sociais e que faz a união entre a fotografia e a cartografia, cujas bases são a entrevista em profundidade e a observação participante para construir um mapa visual simbólico dos aspectos socioculturais, neste caso, sobre os idosos. Ou seja, fazendo uma reflexão sobre seus modos de vida. Será que este retrato feito por nós tem um paralelo entre o que dizem os meios de comunicação sobre essa parte da população? Como eles têm vivido atualmente em Portugal? São perguntas que tentamos responder com este ensaio fotográfico.

Palavras-Chave: Envelhecimento; fotografia; Portugal.

RESUMEN/PRESENTACIÓN

Las más diversas formas de evolución en el ámbito de la salud han traído mejoras en la calidad de vida de muchas personas alrededor del mundo. La esperanza de vida ha subido en varios países, según la Organización Mundial de la Salud - OMS. Portugal es el cuarto en la Unión Europea con mayor porcentaje de personas con más de 65 años, son casi 20%. Si el porcentaje de acianos es más alto ésta población tendrá nuevas necesidades. Éste es el desafío de la administración pública. Hacer con que las personas con una edad superior tengan condiciones de una vida digna.

Este ensayo fotográfico ayuda, con la Fotocartografía Sociocultural (Nobre, 2011), a hacer un mapa de las condiciones de vida de los mayores en Portugal. Hemos visitado, en los meses de abril y septiembre del año de 2014, las ciudades de Lisboa, Coimbra, Nazaré, Fátima, Braga y Porto, entrevistamos las personas mayores y conocimos sus perspectivas de vida y sus historias. Estas ciudades están en las regiones Central y Norte de Portugal, en las cuales hay más personas de edad. En una forma experimental con el uso de móviles (*smartphones*), hicimos 30 fotos y elegimos 10 fotografías de las personas con más de 65 años en su vida cotidiana, sin una pose previa para el registro fotográfico.

Es importante decir que la Fotocartografía Sociocultural es un método de investigación en las Ciencias Sociales y que hace la unión entre la fotografía y la cartografía, cuya base es la técnica de la entrevista en profundidad y observación activa para construir un mapa visual simbólico de los aspectos socioculturales, en este caso, sobre los mayores. O sea, haciendo una reflexión sobre sus modos de vida. ¿Será que este retrato hecho por nosotros tiene un paralelo entre lo que dicen los medios de comunicación sobre las personas mayores? ¿Qué pasa actualmente con ellos en Portugal? Son preguntas que intentamos responder con este ensayo fotográfico.

Palabras clave: Envejecimiento; fotografía; Portugal.

FOTO 01 – CIDADE DE PORTO, PORTUGAL



Nas cidades de maior tamanho como Porto, muitos jovens vão embora para a capital, Lisboa, para buscar emprego, estudar e se entreterem em uma vida noturna de festas e bares. Assim, por exemplo, nas cidades de Penamacor, Pampilhosa da Serra, Vila Velha de Ródão, Idanha-a-Nova, a percentagem de pessoas com mais de 65 anos é superior 40% da população local.

En las ciudades de mayor tamaño como Porto, muchos jóvenes se van a la capital (Lisboa) para buscar empleo, estudiar y disfrutar de una vida nocturna de fiestas. En las ciudades de Penamacor, Pampilhosa da Serra, Vila Velha de Ródão, Idanha-a-Nova, el porcentaje de personas con más de 65 años es superior al 40% de la población.

FOTO 02 – CIDADE DE LISBOA, PORTUGAL



Depois que os filhos se vão de suas casas, os pais permanecem a sós. E, uma vez que o parceiro morre, não se casam novamente. Às vezes, alguns encontram na morte um “escape” ilusório ao sofrimento. Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas (de Portugal), os casos de suicídio entre as pessoas com mais de 65 anos são 57 vezes maiores quando comparados aos de jovens. Em 2012, de todos os casos (1076 mortes), 458 foram de idosos.

Después que los hijos se vayan de sus casas, los padres se quedan solos. Y una vez que la pareja fallece no suelen volver a casarse. A veces algunos encuentran en la muerte un “escape” al sufrimiento. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (de Portugal), los casos de suicidio entre las personas con más de 65 años son 57 veces superior a la tasa de los jóvenes. En 2012, de todos los casos (1076 muertes), 458 fueran de ancianos.

FOTO 03 – COIMBRA, PORTUGAL



Na tradição portuguesa, é comum que os filhos voltem as suas casas para refeições em família nos dias de domingo. Entretanto, alguns idosos confirmaram que seus filhos nem sempre voltam a visita-los, sendo ainda maior a sensação de solidão no seio do lar.

En la tradición portuguesa, es común que los hijos vuelvan a sus casas para comer en familia los domingos. Sin embargo, algunos ancianos confirmaron que sus hijos no vuelven a visitarlos siendo mayor la sensación de soledad.

FOTO 04 – LISBOA, PORTUGAL



Porém, alguns dos entrevistados e dos idosos observados mostram-se fortes e enfrentam a vida de solidão com naturalidade. Eles saem a todos locais das cidades onde vivem e usam os transportes públicos com preços reduzidos. Podem sair de casa e participar da vida social.

No obstante, algunos señores son muy fuertes y enfrentan la vida en soledad con naturalidad. Salen para todos los sitios de las ciudades donde viven y usan los transportes públicos con precios reducidos. Pueden salir de casa y participar de la vida social.

FOTO 05 – COIMBRA, PORTUGAL



Em várias cidades de Portugal, é possível ver muitos idosos por todos os lados. É notório observar que há um grande número quando se faz uma comparação com a quantidade de jovens.

En las calles de Portugal, es posible ver muchos ancianos. Es notorio observar que hay un gran número cuando se hace una comparación con los jóvenes.

FOTO 06 – FÁTIMA, PORTUGAL



FOTO 07 – COIMBRA, PORTUGAL



FOTO 08 – NAZARÉ, PORTUGAL



Seja uma vida com seus amigos da mesma idade ou sozinhos, os idosos em Portugal têm uma alta expectativa de vida segundo a Organização Mundial da Saúde. Nos anos de 1960, as mulheres portuguesas viviam em média 66 anos e os homens 60 anos. Agora, a expectativa é de 85 e 82 anos, respectivamente, uma média total de 80 anos.

Sea con sus amigos de la misma edad o solos, las personas mayores en Portugal tienen una gran expectativa de vida según la Organización Mundial de la Salud. En los años de 1960, los portugueses vivían 66 años en las mujeres y 60 para los hombres. Ahora, esperan vivir, respectivamente, 85 y 82, una média de 80 años.

FOTO 09 – PORTO, PORTUGAL



Nas igrejas, é também possível ver a sua forte presença. Muitas pessoas buscam um consolo a suas vidas. Por outro lado, é importante decidir que a religiosidade era uma característica mais notória na sociedade quando os mais idosos eram jovens.

En las iglesias, es también posible ver su fuerte presencia. Muchas personas buscan un consuelo a sus vidas. Por otro lado, es importante decir que la religiosidad era característica más notória cuando los mayores eran jóvenes.

FOTO 10 – BRAGA, PORTUGAL



Além disso, apesar de a população idosa ter o esteriótipo de não trabalhar, há alguns que exercem profissões para complementar seus salários de aposentadoria, cujo valor para maior parte é de 485 euros (mais de 77% segundo a Segurança Social em Portugal). Todavia, é importante que Portugal tenha um olhar para sua população com mais de 65 anos. O envelhecimento é parte do viver, é humano e precisa de atenção como em todas as fases da vida.

Además, mientras la población mayor tiene el esteriótipo de no trabajar, hay algunos que trabajan para complementar sus salários de jubilación, cuyo valor para la mayor parte (más de 77% según la Seguridad Social en Portugal) es de 485 euros. Sin embargo, es importante que Portugal tenga una mirada mejor para su población con más edad. El envejecimiento es parte del vivir, es humano y necesita atención como en todas las fases de la vida.

APOIOS E AGRADECIMENTOS

CAPES – Coordenação de Apoio de Pessoal de Ensino Superior
(CAPES Foundation, Ministry of Education of Brazil, Brasília - DF
70040-020, Brazil).

REFERÊNCIA

NOBRE, Itamar de Moraes. **Revelando os modos de vida da Ponta do Tubarão: a fotocartografia sociocultural como proposta metodológica**. Natal: EDUFRN, 2011.



Figura 3 – Intrigas no Olimpo entre outras escadinhas para o céu português (óleo sobre tela, 180x120cm, 2011).

POIESIS

DOIS POEMAS

TWO POEMS

Ruy Rocha¹

NOVA VAGA

*Tenho fome de um mundo
Quero saciá-la em cada mente aberta
Na marginal convulsa, na mais perfeita algaravia
Nas mãos dadas, nas mais urgentes caminhadas*

*Como se no fim da tarde
Pudessem despertar a cidade
Como se as vozes erguidas
Fossem as asas das pessoas
Levando-nos mais alto
Do que montanhas de marte
Do que arrogância da grana
Do que uivos estridentes da estupidez
Que teimam em devorar vontades nossas
Que teimam em parasitar certezas
Para ouvir a canção dos astros*

*Como se as dores da fúria
Levassem a cidade a perceber:
Posso ser o que o sonho permitir*

¹ Professor, documentarista e jornalista do Curso de Comunicação da UFRN. Organizou Poesia Esporte Clube, junto com Daniel Minchoni e Xavier. Participou do Bazar Independente, organizado por Mariana do Vale e Elisa Elsie. Publicou o livro Poesia Alguma, pela editora Jovens Escritas.

DEPEDÊNCIA

Dependo de um político

Uso uma bengala

Que me deixa paralítico

A CRÍTICA ANTICAPITALISTA E O NOVO ESPÍRITO DO CAPITALISMO

THE ANTICAPITALISTIC CRITIC AND THE NEW SPIRIT OF CAPITALISM

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 701 p.

Alyson Thiago Fernandes Freire¹

“O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível”
Sennett, 2005, p. 10

Desde meados da década de 80, a sociologia francesa vive um momento de vibrante fertilidade e renovação teórica na esteira do que poderíamos intitular de uma reação crítica e produtiva à sociologia de Pierre Bourdieu (VANDENBERGHE, 2005). Nas últimas décadas, novas perspectivas, experimentos e programas de investigação ganharam o palco principal das Ciências Sociais na França². Reunidas, com alguma generalização, sob a alcunha de “sociologia pragmática” ou “nova

sociologia francesa”, essas novas formas de abordagem lograram um lugar de destaque não apenas no círculo acadêmico mais estrito dos sociólogos, mas também na própria cena intelectual francesa. Um dos responsáveis por tal feito foi, sem dúvida, o livro de Luc Boltanski e Ève Chiapello, *O Novo Espírito do Capitalismo*; publicado em 1999 na França e, finalmente, após dez anos de sua publicação, traduzido no Brasil.

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura plena) pela mesma universidade. Atualmente, é docente de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pesquisador do Núcleo de Estudos Críticos em Subjetividades e Direitos Humanos (NUECS-DH). Foi pesquisador-visitante no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA - DF) entre 2015 e 2016 e professor de Sociologia na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte

² Entre elas destacam-se as elaboradas por Luc Boltanski e Laurent Thévenot no contexto do Grupo de Sociologia Política e Moral (GSPM) e por Bruno Latour e Michel Callon no Centro de Sociologia da Inovação da École de Mines de Paris. Em linhas gerais, a primeira dedica-se a analisar como os atores lançam mão de princípios de justiça e valores gerais para orientar e justificar suas ações e seus apelos em situações sociais concretas de denúncia, litígios e desacordos com outros atores, com a opinião pública, com o conhecimento expert, nas quais a grandeza relativa das pessoas e dos argumentos está em prova. (BOLTANSKI; THÈVENOT, 1991). O segundo programa, por sua vez, intitulado como sociologia das redes sóciotécnicas ou teoria do ator-em-rede, sustenta-se numa ideia de simetria ainda mais radicalizada que a primeira. Ela busca estabelecer como a coordenação da ação e a construção de coletivos dependem de um conjunto heterogêneo e simétrico de elementos humanos e não-humanos (LATOURE, 2005). Para uma discussão e maiores detalhes das duas abordagens ver: VANDERBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. 2006.

De fato, o seu impacto extrapolou os muros da comunidade universitária francesa, e, apesar de sua densidade teórica e suas mais de 800 páginas – na edição original –, alcançou o grande público, tornando-se um verdadeiro sucesso de vendas nos seus primeiros meses de lançamento. Somados a essas pequenas curiosidades, a pompa e a ambição carregadas no título encham, de imediato, o leitor de expectativa e surpresa. Afinal de contas, não custa lembrar, a paráfrase remete a nada mais do que a um dos principais clássicos das Ciências Sociais; *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, do sociólogo alemão Max Weber.

O livro de Boltanski e Chiapello é bem mais do que os seus aspectos anedóticos. Não seria exagero resenhista, para seduzir o leitor, afirmar que *O Novo Espírito do Capitalismo* (2009) – daqui em diante NEC – retoma a vocação original dos clássicos da sociologia. Quer dizer, aquela vocação dos “pais fundadores” de diante às exigências e à singularidade do presente, e movidos por uma poderosa inquietação intelectual, tomar como tarefa irrecusável a interpretação profunda de “nosso tempo”.

É nesse sentido que NEC aborda *as mudanças ideológicas que acompanham as recentes transformações do capitalismo* como a chave interpretativa mediante a qual se pode apreender o “espírito de nosso tempo”, ou, nos termos mais apropriados ao léxico dos autores, a *gramática moral* de nossa época. Aliás, a presença dos clássicos no NEC não se esgota na apropriação desse legado inspirador. No desenvolvimento da obra, temas fundantes da sociologia afivelam-se, de forma decisiva, aos assuntos principais do livro:

crítica do capitalismo, ideologia, classes sociais, exploração, egoísmo, anomia, burocracia, racionalidade, tipo ideal e, obviamente, espírito do capitalismo, são alguns dos temas e conceitos basilares da disciplina que são tratados com engenhosidade e rigor pelos autores.

Boltanski e Chiapello propõem, com efeito, uma interpretação das modificações da organização das formas de acumulação e do trabalho capitalistas entre 1968 e 1995 –, qualificada por outros autores como formas flexíveis (HARVEY, 1992; SENNETT, 2005) –, relacionando-as com os movimentos de oscilação da crítica anticapitalista e suas reivindicações no mesmo período (BOLTANSKI E CHIAPELLO, 2009, p. 33).

No descompasso entre capitalismo e crítica, radical, não sem perplexidade sociológica e indignação política, a razão de ser do livro, qual seja: compreender como, durante o último quartel do século XX, emergiu e se desenvolveu uma nova narrativa moral do engajamento capitalista, não apenas sem a contrapartida da atuação e resistência da crítica, mas que incorporou e gestou-se em cima dos conteúdos e exigências de autonomia, autorrealização significativa e autenticidade, reivindicadas pela então hegemônica e estrondosa crítica estética de Maio de 68 contra a ordem social vigente. Tais reivindicações e apelos normativos foram, dentro da empresa e da formação dos novos executivos, segundo Boltanski e Chiapello, utilizadas contra o modelo da grande empresa industrial-burocrática e produtivista-fordista.

De um modo geral, podemos dividir o livro em quatro partes, e

resumi-las da seguinte forma: na primeira, a apresentação das bases teóricas e dos instrumentos conceituais para a construção de um modelo de análise macrossociológico da evolução do capitalismo, baseado nos conceitos de “crítica” e “espírito do capitalismo”; a segunda parte, num viés mais empiricamente fundamentado, consiste na investigação conjugada da emergência do “novo espírito do capitalismo” – definido pelo discurso empresarial das redes, da flexibilidade e dos projetos – e do esbatemento da crítica anticapitalista; num terceiro momento, Boltanski e Chiapello analisam e discutem as transformações institucionais e as consequências sociais e políticas derivadas desse capitalismo regenerado e relativamente livre da vigilância da crítica; por último, num momento mais político e antifatalista da obra, os autores exploram as possibilidades de reconstrução da crítica, em seu registro mais estético ou social, contra este capitalismo conexcionista, o qual, em seu espírito e racionalidade próprios, os autores dedicaram-se ao longo das páginas a descrever e analisar.

NEC pode ser lido como um sofisticado e denso esforço para problematizar a dimensão institucional e moral da reprodução, transformação e legitimação do capitalismo em diferentes momentos históricos de sua organização de acordo com a relação dinâmica, dialética e pragmática deste último com a crítica anticapitalista – tomando as críticas contraculturais de Maio de 68 como um caso paradigmático nessa relação. Para dar conta do objetivo destacado, é imprescindível enfrentar duas questões

cruciais: por um lado, como o capitalismo consegue mobilizar a ação comprometida dos atores que são indispensáveis à formação dos lucros e à organização do trabalho, e, de outro, como explicar a dinâmica histórica das drásticas mudanças nas formas institucionais de organização da empresa capitalista e dos processos de acumulação e obtenção de lucro.

No tratamento dessas questões reside, sem dúvida, não somente o valor, a originalidade e a ambição analítica de NEC, mas sua heterodoxia. E é na radical heterodoxia de sua resposta a este duplo enigma do capitalismo, quais sejam, seu poder de mobilização das energias e competências humanas e sua incrível capacidade de renovação, que Boltanski e Chiapello trabalham e tiram proveito máximo do conceito de *espírito do capitalismo*.

Como, então, este conceito pode responder a este duplo enigma, e, deste modo, iluminar duas das maiores opacidades do capitalismo? Para os autores, o conceito de espírito do capitalismo proporciona articular numa mesma dinâmica histórica, de forma teórica e empiricamente delimitada, os conceitos de capitalismo e crítica.

A partir de uma *definição mínima* de capitalismo, que “ênfatisa a exigência de acumulação ilimitada do capital por meios formalmente pacíficos” (p. 35), os autores chamam a atenção para o caráter absurdo e amoral do capitalismo. Este, por si só, “[...] não pode encontrar em si mesmo nenhum recurso para fundamentar motivos de engajamento [...]” (p. 53).

A sustentação da ordem capitalista não pode ser obtida apenas em função do recurso à força, à necessidade ou

à promessa de benefícios materiais. Nesses termos, a mobilização dos atores e das energias necessários para manter continuamente acesa a acumulação de lucros, do capital e à gestão das instituições econômicas seria, quase sempre, um processo demasiadamente incerto, conflituoso e dispendioso. Por isso, o engajamento capitalista exige, segundo Boltanski e Chiapello, a incorporação por parte dos atores de modos de ação, disposições e estilos de vida intimamente afeiçoados com o processo de acumulação vigente. Ou seja, um envolvimento subjetivamente convicto com o cosmos capitalista.

O espírito do capitalismo atua precisamente neste ponto, como sustentáculo, um repertório de crenças significativas e noções legitimadoras que visam suprir a carência de sentidos e motivações morais fortes do capitalismo, para angariar, de forma justificada e atraente, o engajamento dos atores na empresa capitalista. A eficácia da adesão à empresa capitalista depende da capacidade do espírito do capitalismo de criar uma vinculação subjetiva e motivacional entre os atores e o processo de acumulação, fundamentado em “razões para participar do processo de acumulação ancoradas na realidade cotidiana e diretamente relacionadas com os valores e as preocupações daqueles que convém engajar” (p. 54).

Isto quer dizer, dotar o engajamento com razões pessoais – autorrealização e benefícios para si e para os filhos – e com razões de bem comum – referência à princípios de justiça e contribuições de validade geral – capazes de, a um só tempo, convencer os atores acerca da validade, justiça e atratividade do compromisso

com o capitalismo e justificá-lo contra às acusações e às críticas por seu envolvimento com a ordem capitalista (p. 48).

No entanto, falta, ainda, outra peça para o funcionamento do que poderíamos chamar da *economia moral do capitalismo*. Esta peça é a crítica anticapitalista.

Como Marx, Sombart ou Weber, também Boltanski e Chiapello estão interessados nas “forças motoras” do capitalismo e de seus agentes. Ao contrário dos primeiros, seu interesse principal, nesse sentido, não recai, em última instância, sobre o desenvolvimento das forças produtivas, a luta de classe, os atributos psicológicos e sociais distintivos e impulsionadores do sujeito econômico ou a ética econômica singular do capitalismo. Interessa-os, sobretudo, esclarecer as condições normativas de engajamento e da mudança institucional no capitalismo.

Para os autores do NEC, um dos motores mais poderosos do desenvolvimento histórico do capitalismo é a crítica contra o capitalismo. Ela coloca em xeque, ou no vocabulário de Boltanski e Chiapello, põe à *prova* o sistema de justificação e legitimação sobre o qual o capitalismo se apóia para mobilizar a força de trabalho e o compromisso subjetivamente convicto dos atores com o processo de acumulação em um dado momento histórico. Ao realizar isso, ao confrontar o espírito do capitalismo e sua *ordem de grandeza*, seu princípio de justiça dominante com reivindicações e acusações que podem desestabilizar estas últimas, a crítica, com efeito, obriga o capitalismo a se justificar, reforçar ou deslocar suas bases normativas e axiológicas, isto é, os princípios de

justiça e os tipos de bens comuns à serviço dos quais ele diz estar e cumprir.

Na tematização da crítica anticapitalista, Boltanski e Chiapello distinguem dois tipos-ideais de formas-críticas por meio das quais, historicamente, o capitalismo foi duramente confrontado e posto em xeque. Elas são caracterizadas segundo as *fontes de indignação* que mobilizam enquanto base normativa de suas denúncias e censuras à ordem capitalista e sua forma de vida. O tipo de crítica cujo acento recai sobre o caráter inautêntico e opressor da autonomia e da criatividade do capitalismo, os autores intitulam de “crítica estética”. Enquanto aquela cujas fontes de indignação contestam as consequências de miséria, desigualdades, oportunismo e egoísmo produzidas pelo sistema capitalista, é qualificada de “crítica social”.

Crítica e capitalismo testam-se mutuamente. Desafiam-se acerca da validade de seus princípios de justiça e legitimidade numa relação de prova recíproca, tensa e dinâmica. A mudança social e a transformação histórica das formas de acumulação capitalista são interpretadas à luz das mutações do espírito do capitalismo provocada pelo conflito entre a crítica e a organização capitalista. No modelo analítico desenvolvido no livro, a crítica possui, portanto, um papel catalisador para as mudanças do espírito do capitalismo (p. 61). Mudanças estas que precipitam, amalgamadas nas formas de organização das atividades econômicas, uma nova narrativa moral justificadora do engajamento prático e convicto na empresa e acumulação capitalista.

A inspiração histórica e sociológica dessa tese heterodoxa repousa na

identificação de um duplo e concomitante processo, cujo recorte empírico privilegiado é a França de 1968 a 1995: primeiro, as intensas mudanças do capitalismo observadas após as críticas contraculturais de Maio de 68 e, segundo, o esbatimento da crítica anticapitalista (de movimentos sociais, sindicatos, intelectuais, vanguardas artísticas e políticas) durante este processo de transformação das formas de acumulação e organização das relações de trabalho e da empresa capitalistas.

A incorporação das “demandas estéticas” e sentidos de justiça reivindicados pela crítica de 68 fez com que o trabalho de gestão e o processo de produção tivessem de, então, no interior da empresa, ser profundamente reorganizados. Assim, autorrealização significativa, criatividade e liberdade no trabalho passam a ser “valores” indispensáveis na nova Literatura de Gestão & Negócios para executivos e administradores. Um novo discurso empresarial, então, emerge; o qual “constitui hoje a forma por excelência na qual o espírito do capitalismo é incorporado e oferecido como algo que deve ser compartilhado” (p. 46). Nele, as fontes de entusiasmo para a conquista dos corações e mentes dos novos gestores baseiam-se nas ideias e exigências de maior abertura da empresa ao modelo da rede, à flexibilidade, à autonomia, à realização individual e à liberação intelectual e criativa em relação à hierarquia, à autoridade, à certeza nas carreiras e ao funcionamento burocrático do antigo modelo.

Para Boltanski e Chiapello, este novo discurso da gestão empresarial é definido por uma lógica de referência e princípio de organização que os autores

qualificam de *regime de projetos*. A partir da leitura e análise comparativa dos prescritivos manuais de gestão empresarial dos anos 60 e 90 do século XX, os autores recolhem não somente as características essenciais do *regime de projetos*, base do *modus operandi* do *capitalismo conexio-nista* atual, como, também, reconstroem o novo espírito do capitalismo.

Se, conforme a epígrafe do perspicaz sociólogo Richard Sennett, o novo capitalismo é, por vezes, ilegível, NEC, por sua vez, representa um significativo passo adiante para reverter tal quadro. Eis, a um só tempo, o convite imprescindível para leitura do livro e o seu maior mérito. Perder uma alternativa explicativa encorpada e sofisticada como a proposta pelo livro de Boltanski e Chiapello significaria continuar aquém dos desafios e questionamentos que o capitalismo contemporâneo não para de nos colocar.

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOLTANSKI, Luc; THEVENOT, Laurent. **De la justification: les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: ma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VANDERBERGUE, Frédéric. Construção e crítica na nova sociologia francesa. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 315-366, mai./ago. 2006. Disponível em: <inserir endereço eletrônico>. Acesso em: inserir data de acesso ao periódico. Ex.: 1 nov. 2015.

MÚSICA E PODER: PARA UMA SOCIOLOGIA DA AUSÊNCIA DA MÚSICA PORTUGUESA NO CONTEXTO EUROPEU DE ANTÓNIO PINHO VARGAS, 2011

MUSIC AND POWER: TOWARD SOCIOLOGY OF ABSENCE IN THE PORTUGUESE
MUSIC IN EUROPEAN CONTEXT – ANTONIO PINHO VARGAS, 2011

Ana Judite de Oliveira Medeiros¹

No livro *Música e Poder*, o músico e sociólogo português António Pinho Vargas (2011), centra-se essencialmente na análise do carácter subalterno da música portuguesa da tradição erudita no contexto europeu. Apresenta reflexões sobre o lugar da música, seu alcance, o poder dos afetos por ela emanado e a busca de uma nova música contemporânea que não desperdice oportunidades e experiências ricas para a composição e nova estética musical. Boaventura Santos (2011) denominou *Música e Poder* mais poesia que tese, segundo ele, a obra traz para a discussão sociológica, uma nova música erudita com temas jazzísticos, improvisações, acolhendo e experimentando novas percepções rítmicas. Essa é uma proposta que não apenas reproduz as demais histórias da música, mas sugere que se amplie

um novo horizonte de influências culturais. Para António Vargas, o ponto de partida e chegada na busca dessa nova música contemporânea, poderá ser coincidentemente o mesmo, porém o que deve estar aberto a se diferenciar, é o percurso, a trajetória percorrida diante das surpreendentes novidades de referências musicais até então desconsideradas e excluídas no processo de composição. A fim de obter os resultados esperados com a música erudita portuguesa, o autor recolhe em sua pesquisa referências musicais não contempladas na história da música, como maneira de incluir na sua composição para piano solo o resgate de histórias de povos que contribuíram para uma nova música contemporânea, como a música açoriana e de povos africanos de língua portuguesa.

¹ Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PGCS/CCHLA) Email: ana.oliveira@ifrn.edu.br.

É a partir da Sociologia das Ausências (SANTOS, 2000)², que sua obra aparece como procedimento sociológico capaz de produzir a arqueologia das vertentes complexas da problemática, que parte de três conclusões: primeiro, a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada que a tradição científica e filosófica ocidental; segundo, a riqueza de experiência não pode estar sendo desperdiçada; e terceiro, a partir das razões anteriores é preciso recorrer a ciência social de outras formas para combater tal desperdício. Dessa maneira Vargas elabora todo um traçado musical português com base na Sociologia das Ausências, apresentando como resultado um novo repertório musical comprometido com a tradição, com as novas e antigas experiências, ao mesmo tempo estruturado racionalmente para dialogar com o conhecimento hegemônico.

A fim de ampliar o tema sobre essa nova proposta de música, Vargas chama à discussão autores como Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Homi Bhabha e Lévi-Strauss. Considera que a “arqueologia do saber”, segundo Boaventura Santos (2001) é necessária para superar obstáculos ao uso de conceitos como descontinuidade, ruptura, limiar e transformação. A partir de Foucault, ressalta as relações de poder sobre quem determina e exerce o domínio, e depois, de como é possível “isolar as novidades sobre um fundo de permanência e transferir o seu mérito para a

originalidade, para o gênio, para a decisão própria dos indivíduos” (1980, p. 49)³. Inicialmente essa seria uma noção de transferência que fornece a comunicação através do tempo e o reagrupamento de acontecimentos outrora dispersos, mas então organizados. Segundo Foucault os saberes subjugados são aqueles conteúdos históricos que foram esquecidos ou mascarados por coerências funcionais ou sistematizações formais, e que os tais foram desqualificados como saberes não conceituais, hierarquicamente inferiores, abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requerida. Este é o saber das pessoas, e não, de modo algum podem ser considerados apenas como um *bom senso* ou *senso comum*, mas é sobretudo, um saber particular, local, de conhecimento diferencial, que não é unânime, mas singular e único. É desse saber que se encontram várias e diferenciadas histórias da música que podem ser evidenciadas e aproveitadas.

Em Bourdieu (1978)⁴, faz referência a diferenciação do capital simbólico e econômico, especificamente em relação à música, na sua apreensão e fruição. O termo simbólico para este autor está associado com a frequência de várias expressões como formas simbólicas, como violência simbólica, capital simbólico e poder simbólicos. Há “simbólico” porque os agentes sociais têm representações sociais do mundo, do seu mundo e da sua posição no mundo. Há um poder

² SANTOS, Boaventura de Souza (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

³ FOUCAULT, M. (1980). Power/Knowledge: select interviews and other writings.

⁴ BOURDIEU, P. (1978). Capital symbolique et classes sociales.

simbólico em impor significações, de produzir crenças e legitimar verdades dissimulando as relações de força que são o fundamento da força, no entanto há forças e poderes simbólicos que não podem ser omitidos. E em relação a esse poder, Vargas chamará de *doxa* ao saber que se apresenta como natural que é aceito sem ser interrogado na sua legitimidade, e sua aceitação, corresponde a uma forma de violência em relação às ideias que se estruturam após. Ele ainda diz que, se uma denominação não é eterna é possível de se transformar, e a luta pela mudança será travada no âmbito das categorias do pensamento, porque há sempre lugar para novos conhecimentos e novos sentidos das coisas do mundo. O que interessa na discussão levantada pelo autor é a relação e a interação entre três aspectos: a realidade, o conhecimento já está estabelecido e o conhecimento ainda não considerado ou esquecidos como saberes possíveis. Por isso Vargas traz à discussão a posição de Homi Bhabha (2003)⁵, no qual ressalta a questão sobre a localização da cultura, a referência do tempo presente, o “outro” musical, o lugar do folclore e a emancipação cultural para além das fronteiras demarcadas pelas hegemonias do sistema mundo. Tanto Bhabha como Santos, consideram necessários dois aspectos, primeiro, a mescla de crítica e política que proponha revelar uma prática e uma temporalidade discursiva marcadas pela negociação tradução e articulação de elementos antagônicos e contraditórios; e segundo, a ambiguidade e a hibridez entre

o colonizador e o colonizado, já que não é mais possível torná-los independentes um do outro. Bhabha afirma que nessa ambiguidade das representações entre colonizador e colonizado, encontra-se o estereótipo da estratégia discursiva colonialista, enquanto que Santos afirma que o espaço híbrido cria abertura para novas representações, deslocando o antagonismo das hegemonias que sustenta polaridades puras que o constituíram. Dessa forma coloca-se a questão entre a diferença do cultural *versus* multiculturalismo.

De acordo com os posicionamentos anteriores, António Vargas em *Música e Poder*, afirma que os discursos naturalizados, unificadores da nação, do povo ou da tradição do folclore autêntico não podem ser referenciados como únicos e sem relutância. Esse é um processo crítico no qual tem que haver mais consciência da construção da cultura, da invenção da tradição e, sobretudo da localização, sendo esta a razão pela qual um texto cultural ou um sistema de significado não pode ser suficiente em si próprio, antes é necessário lidar e interferir no novo cultural, esse é um ato de enunciação cultural. Considerando esse “novo cultural”, Vargas conduz o tema para a produção da música contemporânea como “um lugar ou espaço de enunciação, dotado de uma força centrífuga que assume a função de metrópole enunciativa dessa prática musical” (2011, p. 86). Esse lugar ou espaço são determinantes para a criatividade e a inclusão de outras histórias da música.

⁵ BHABHA, H. (1994). O local da cultura.

A busca de uma nova música passa pelo pós-colonialismo que trabalha para identificar a imposição do Ocidente hegemônico ao resto do mundo. Seu objetivo é emancipatório de dar voz aos subalternos, para recusar os estereótipos construídos e as identificações essencialistas, e dessa maneira, ser capaz de identificar os espaços-entre como espaços de diferença enunciativa e performática. Segundo Vargas, esse é um caminho inevitável a fim de produzir a nova música contemporânea, não apenas com inovação, mas, sobretudo com ousadia e confiança naquilo que não foi dito e esteve ausente no cenário musical.

Vargas vai buscar na Sociologia das Ausências, (SANTOS: 2001), sua proposta inovadora pelo fato de migrar os interesses de domínio científico e cultural do centro para a periferia, do Norte para o Sul, e transportar para o interior dos processos de evolução e de constituição/construção da modernidade europeia, o questionamento que as teorias pós-coloniais têm produzido em relação aos espaços não europeus coloniais, sem desperdiçar experiências, mas sustentá-las e reescrevê-las na história a partir de uma hermenêutica diatópica e da Sociologia das Ausências.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitora: Ângela Maria Paiva Cruz
Vice-reitor: José Daniel Diniz Melo

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Profa. Maria das Graças Soares Rodrigues
Vice-diretor: Prof. Sebastião Faustino Pereira Filho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenador: Alexsandro Galeno Araújo Dantas
Vice-coordenador: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior

CRONOS – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Editor Gerente: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior
Editora: Josimey Costa da Silva
Auxiliar de Editoria: Winnie Carlos

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ “DIVERSIDADE DE SABERES SOBRE A AMÉRICA LATINA”:

Boaventura de Sousa Santos (Centro de Estudos Sociais - CES - Univ. Coimbra); Itamar de Morais Nobre; Zéu Palmeira Sobrinho; Vânia de Vasconcelos Gico; Ana Carmem do Nascimento Silva (UFRN).

COMISSÃO EDITORIAL

Alexsandro Galeno Araújo Dantas
Ana Laudelina F. Gomes
Cimone Rozendo
João Bosco Araújo da Costa
José Antônio Spineli Lindoso
Josimey Costa da Silva
Orivaldo Pimentel Lopes Júnior

CONSELHO CIENTÍFICO

Amaury Cesar Moraes – USP
Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra
Denise Machado Cardoso – UFPA
Edgar de Assis Carvalho – PUC-SP
Evaldo Vieira – USP
Jessé Souza – UFABC
João Emmanuel Evangelista – UFRN
John Lemos – New England – USA
José Manuel Pureza – Universidade de Coimbra
Maria da Conceição Almeida – UFRN
Mauro Koury – UFPB
Michel Zaidan Filho – UFPE
Teresa Sales – UNICAMP
Vincent de Gaujelac – Université Paris 7 (FRANÇA)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFRN

Secretária: Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo
Secretária Adjunta: Ione Rodrigues Diniz Morais
Coordenadora de Revisão: Maria da Penha Casado Alves
Supervisão Editorial: José Correia Torres Neto
Revisão Tipográfica: Letícia Torres
Projeto Gráfico: André Soares
Diagramação: Isabela Muniz Batista

IMAGEM DE CAPA: Mário Vitória | Migração (acrílico sobre tela, 180x180cm, 2015). As imagens deste número foram gentilmente cedidas para as ilustrações da Cronos pelo artista português Mário Vitória.

A Revista *CRONOS*, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/UFRN, é publicada em Natal – Rio Grande do Norte, com periodicidade semestral. O propósito da *CRONOS* é que, ao contribuir com a produção e difusão de material altamente qualificado, seja uma referência entre as Ciências Sociais brasileiras, e com forte entrada na América Latina e em outros países. A cada número da revista, um dossiê temático anunciará a problemática em discussão, seguido de seções de artigos inéditos de autores inscritos num movimento transdisciplinar, e contará normalmente com uma entrevista realizada com um pensador da atualidade, uma sessão artístico-poética, e resenhas.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Cronos: Revista do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da UFRN,
v.1, n. 1 (jan./jun. 2000) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2000-.

Semestral

Descrição baseada em: vol. 18, n. 1 (jan./jun., 2017)

ISSN Versão Impressa: 1518-0689 (até o volume 10: 2009)

ISSN Versão Eletrônica: 1982-5560 (a partir do volume 4: 2003)

1. Ciências Sociais – Periódico. 2. Epistemologia – Periódico. 3. Colonialismo – Periódico. 4. América Latina – Periódicos. 5. Educação – Periódicos. 6. Antropologia – Periódicos.

CDU 301 (05)

CDD 300.05

CRONOS – Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Av. Senador Salgado Filho, 3000 – Lagoa Nova – CEP 59078-970
<http://periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/login>
E-mail: cronospoggcs@gmail.com
NATAL, RN – BRASIL

NORMAS PARA SUBMETER ARTIGOS

<https://periodicos.ufrn.br/cronos/about/submissions#authorGuidelines>

REVISÃO E ACABAMENTO

Secretaria de Educação a Distância da
UFRN – SEDIS
Abril de 2018
