

REFLEXIONES COLECTIVAS DESDE ALAS

La (Re)Construcción de lo social en tiempos de pandemias y pospandemias, aportes críticos desde las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas

Tomo IV

El Estado, Integración Regional, Seguridad y Defensa. Movimientos Sociales, Acción Colectiva

Editores

Angélica Cuéllar Vázquez, Martha Nélide Ruiz Uribe,
Nayar López Castellanos, Danghelly Giovanna Zúñiga Reyes,
Christian Amaury Ascensio Martínez, Eufemio Franco Pimentel

ALAS Asociación
Latinoamericana
de Sociología

REFLEXIONES COLECTIVAS DESDE ALAS

La (Re)Construcción de lo social en tiempos de pandemias, aportes críticos desde las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas.

Tomos IV: El Estado, Integración Regional, Seguridad y Defensa, Movimientos Sociales, Acción Colectiva.

Memorias del XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología de la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS, 14 al 19 de agosto, México 2022.

Tomos I: Ciencia, Tecnología, comunicación e Instituciones Estatales. Sociedad y Estado

Tomos II: Teoría Social y Pensamiento Latinoamericano y el Caribe, Estructura social, Reorganización Territorial e Imaginarios Sociales

Tomos III: Epistemología y Metodología, Medio Ambiente, Trabajo y Tareas Productivas y la Figura del Estado

Tomos IV: El Estado, Integración Regional, Seguridad y Defensa, Movimientos Sociales, Acción Colectiva.

Tomos V: Cuerpos y emociones, de las Religiones, Patrimonio Cultural, la Otredad.

1era Edición

Serie: REFLEXIONES COLECTIVAS DESDE ALAS

<http://bit.ly/4ftECxr>

ISSN:

Bogotá, D.C., 6 de abril de 2024

Periodicidad: Bial

Editores:

Angélica Cuéllar Vázquez

Martha Nélide Ruiz Uribe

Nayar López Castellanos

Danghelly Giovanna Zúñiga Reyes

Christian Amaury Ascensio Martínez

Eufemio Franco Pimentel

Editora Editorial:

Danghelly Giovanna Zúñiga Reyes

Bogotá, D.C., Colombia

dgzrur@gmail.com



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). El material comprendido en esta publicación se puede copiar o redistribuir en cualquier medio o formato, si los créditos de brinden adecuadamente, no se realice con fines comerciales y no se realicen obras derivadas.

El Contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de sus autores



REFLEXIONES COLECTIVAS DESDE ALAS

La (re) construcción de lo social en tiempos de pandemias y pospandemias. Aportes críticos desde las ciencias sociales latinoamericanas y caribeñas.

Tomo IV

El Estado, Integración Regional, Seguridad y Defensa, Movimientos Sociales, Acción Colectiva

Editores:

Angélica Cuéllar Vázquez,
Nayar López Castellanos,
Martha Nélide Ruiz Uribe,
Danghelly Giovanna Zuñiga Reyes
Christian Amaury Ascensio Martínez,
Eufemio Franco Pimentel

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
PRÓLOGO	6
TOMO IV El Estado, integración regional, seguridad y defensa. Movimientos sociales, acción colectiva.	8
19 Acciones Colectivas, Movimientos Sociales y Resistencias	9
Narrativas audiovisuales en clave de autorrepresentación: documentales en línea que extienden labúsqueda de personas desaparecidas.....	10
Vínculos entre la política cultural, las medidas sanitarias de aislamiento y la organización y accionar colectivo de músicos/as de rock, en un municipio del suburbio de la provincia de Buenos Aires (Argentina)	18
Motoristas e entregadores por aplicativos: impactos da pandemia na precarização e formas de ação eorganização coletivas	25
"A ordem é não passar fome": Ação Coletiva Marmitas Solidárias da Terra-MST e a crise de segurançaalimentar no Brasil	31
La Diplomatura en Educación Popular Latinoamericana: el desafío de co-formarnos en virtualidad entiempos de sindemia. Construcción de resistencia desde educadores populares barriales, comunitarios,militantes, universitarios, desde el sur de América lati.....	39
La re- significación del monumento a doña Josefa Ortiz de Domínguez, "la Corregidora" a partir de lasmanifestaciones feministas en la ciudad de Querétaro, Qro (2020- 2021)	49
Violencia y Subalternidad en Colombia: La reconfiguración de una subjetividad política en el ParoNacional 2021	61
O movimento dos caminhoneiros no Brasil: um olhar à luz das teorias dos movimentos sociais.	69
Construcción de condiciones de vida y territorios saludables por organizaciones populares, comunitarias ysu relación con el Estado.	77
ORGANIZAÇÃO COLETIVA E PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DERESISTIR DE UMA COOPERATIVA DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS	86
¿Oportunidades en pandemia? Acciones colectivas y metodologías descolonizadoras. Diálogos yconfiguraciones en San Juan Argentina.....	92
Documental y movimientos sociales en tiempos de pandemia.....	100
El vínculo universidad – sociedad en la constitución de actores y movimientos sociales. Reflexiones desde la Universidad Autónoma de Nayarit.....	105
20 Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento	112
Narrativas desde el confinamiento: Impactos de la pandemia de COVID-19 y el encierro entre jóvenesuniversitarios en San Luis Potosí, México.....	114
CALIDAD DE VIDA EN EL ENVEJECIMIENTO FEMENINO A TRAVÉS DEL BINOMIO SENTIDO DECOMUNIDAD-PATRIMONIO CULTURAL	121
Carnaval e infância: a espetacular infância-salto amazônica na ceia carnavalesca de Belém do Pará -Brasil	129
El modelo municipal de prevención del trabajo infantil en la provincia de Misiones, Argentina. Reflexiones apartir del trabajo de campo realizado en la provincia durante los años 2020-2022.....	144
Juventude rural e as vivências com os conflitos socioambientais em seus territórios no Brasil	151
Jóvenes estudiantes en la pandemia. Atisbos para una perspectiva de juventud en la escuela	157
Los adolescentes judicializados como población vulnerable en el sistema penal juvenil uruguayo	164
Narrativas de crianças durante a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal brasileiro.....	169
La importancia del cambio de paradigma en el Adulto Mayor	177
Consumos problemáticos en personas adultas mayores.Un aporte desde el paradigma de curso de vida entiempos de pandemia.....	183
INFANCIAS Y DERECHO A LA CIUDAD: una propuesta para su estudio en los sectores de pobrezadeLima Metropolitana	192
As crianças e os aplicativos de educação financeira: entre gamificação e gestão de si.....	199
O impacto da pandemia no ensino de leitura literária de crianças dos três primeiros anos do ensinofundamental	204
La Pandemia de Covid-19: Incidencia en Políticas Públicas Juveniles de la región Latinoamericana y Caribe.....	210
Exclusión juvenil del espacio público fronterizo	217
INFÂNCIA E ABANDONO: A AÇÃO DO ESTADO VIA POLÍTICAS PÚBLICAS.....	224
POLÍTICAS PÚBLICAS E ABANDONO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: A URGÊNCIA DODEBATE.....	233
Processos judiciais de destituição do poder familiar em Florianópolis, Brasil: o esvaziamento do termo "negligência"	241
Resultados preliminares del Proyecto "Voces Que Existen: Experiencias adolescentes frente a la violenciade género durante la pandemia por Covid-19"	246
Arte e cultura como instrumentos emancipatórios junto às juventudes: um estudo no município de PontaGrossa/Brasil	253
El retorno a la educación presencial, la experiencia de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto.	260
¿De la escuela a la fábrica? Análisis de la Construcción Social de la Ocupación de Estudiantes delCONALEP Querétaro...	266
Adultos mayores con enfermedades crónicas y COVID-19 en Ciudad de México. Retos de la vida cotidiana.	273
O AÇAÍ NA VIDA DA JUVENTUDE AMAZÔNICA: diálogo intercultural, projeto de vida edesenvolvimento local no Rio Quianduba/Abaetetuba-PA.....	280

21 Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa	288
Buenos Aires 2020: delitos, violencias y detenciones en una sociedad confinada.....	289
EL GOBIERNO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN ANTE LA VIOLENCIA EN TIERRA CALIENTE: EL CASO DE AGUILILLA, MICHOACÁN	293
Las estadísticas criminales en la República Argentina en los tiempos del Covid19	300
Entre violencia y securitización: raíces de la violencia estructural y Proceso de civilización	307
Corrupción y salud: un análisis teórico y aplicado del escenario de la Covid-19 en Brasil a través del pensamiento de Floreal Antonio Ferrara.....	314
O discurso da segurança pública nos Conselhos Comunitários	317
Violencia, criminalidad y elecciones en México. Hacia una nueva comprensión de la violencia política en el siglo xxi.	325
Rotular é preciso, policiar não é preciso: Meios itinerantes de controle e modos autônomos de governo dos envolvimentos com o crime.	334
Contexto social y bullying en preparatorias rurales. México	341
Las mal llamadas zonas rojas en Colombia: ¿Territorios de oportunidades o de muerte?	348
Estado de seguridad en América Latina: securitizar la democracia en la encrucijada colombo- venezolana.	358
ENCARCERAMENTO DE MULHERES E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO	365
Efectos de subjetivación del dispositivo de prevención del delito. El caso de las intervenciones en materia de seguridad en el municipio de Rosario, Argentina.....	372
(Des)Humanización a personas afectadas e implicadas ante las desapariciones: historias de revictimización	379
LA CORRUPCIÓN EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19	386
Violencia estructural: un riesgo para la seguridad humana y para la paz en el Estado democrático mexicano.....	394
22 Migraciones, Refugio y otras Movilidades	400
Mujeres venezolanas: población migrante en Arauca-Colombia en tiempos de pandemia y conflicto armado	401
Transnacionalismo y su nexa con la salud: revisión crítica de los factores contextuales post-migratorios	408
LA TRATA DE PERSONAS EN EL PERÚ Una mirada enfocada en regiones con apertura a la migración global.....	416
Migración de retorno y derecho a no migrar: el caso de la comunidad de San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca.	426
O CONTEXTO DE SAÚDE E MIGRAÇÃO NAS AMÉRICAS	429
“Manifestaciones sociales, económicas y políticas, ante la nueva reelección consecutiva presidencial - Caso de Nicaragua – y su afectación en Costa Rica”	437
Comunidad LGBTI+ centroamericana frente a las instituciones mexicanas. Una aproximación interseccional.....	442
MIGRAÇÃO E VIOLENCIA EM RORAIMA: Uma análise da violência e violação dos Direitos Humanos de venezuelanos/as em contextos migratórios.....	449
Imigrantes em condição de pobreza: produções discursivas na mídia jornalística	457
Obstáculos en la educación de estudiantes de bachillerato en situación de movilidad humana internacional: análisis a partir de casos en Jalisco y Chihuahua	463
ANÁLISIS SITUACIONAL DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN EL PERÚ EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS 2020-2021	473
Familias migrantes con presencia de niños y niñas desarrollando actividades en calles de Concepción, Chile.	488
VOCABLOS DE LA MIGRACIÓN: EL IMPACTO DEL DISCURSO SOBRE LA MOVILIDAD HUMANA.....	494
Migración, Salud y COVID en Japón. Transnacionalismo y Fragilidad.	501
23 Sociología de la Educación y Políticas Educativas	508
Vulnerabilidad y resiliencia de estudiantes universitarios ante la contingencia de la COVID-19: estu diomuestral comparativo entre México y Argentina.....	511
Las nuevas tecnologías en la docencia y elaboración de la tesis profesional en el Instituto Politécnico Nacional, en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en la Unidad Zacatenco.	519
Educación Pública Popular. Hacia un horizonte posible con más derechos	524
Hacia una política de profesionalización docente en el Bachillerato Universitario.	529
Políticas públicas de formação médica no Brasil: um estudo a partir do modelo das coalizões de defesa	538
¿Condiciones de reconfiguración de prácticas de consumo y generación de basura en docentes?	545
Experiencias de jóvenes universitarios durante el confinamiento por la expansión de la pandemia de la COVID -19 y en su reintegración a la vida escolar post pandemia. El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán.....	553
Competências pós-pandemia - ressignificações na formação e precarização do fazer docente	559
LA PSICOSOCIOLOGÍA COMO BASE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	565
Coronavirus y Retorno Escolar : Debates por el modelo de alternancia como política educativa para el retorno a clases.	572
Influência das políticas de formação de professores no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula do ensino básico.....	579
A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: REFLEXÕES SOCIAIS POR MEIO DE UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	586
Por uma nova educação: As relações de poder no espaço escolar pela ótica cinematográfica	595
Pandemia y educación: impactos y acciones en organizaciones sociales de territorios populares	604
POLÍTICA PÚBLICA E SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS NA INTERSETORIALIDADE DO MEIO ABERTO.....	613
Trajетórias educativas prolongadas: estudantes e egressos/as da Educação de Jovens e Adultos nas universidades	

brasileiras.....	620
INTERACCIONES SIMBÓLICAS ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES Y SUS DOCENTES: LA REPROBACIÓN Y LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DEMÉXICO.....	627
Políticas públicas y educación emocional en Argentina. Las propuestas de evaluación de las habilidades socioemocionales como estrategias de regulación social en el campo escolar.....	636
A 50 años de la creación del CCH, ¿quiénes son sus estudiantes de primer ingreso?	642
O panorama da interface entre Educação e Comunicação numa cidade brasileira: cidadania participativa e engajamento social por meio das práticas educacionais.....	652
‘Estudiar en la UNAM desde otra institución’: el Sistema Incorporado de la UNAM.....	660
La evaluación en tiempos de Pandemia: tensiones y contradicciones.	669
Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida”. Un proyecto educativo alternativo como resistencia del territorio Suljaa’	676
Aproximación al campo de la educación superior en México	684
Educação universitária e ubiquidade: reflexões sobre a realização de disciplinas de conteúdo sociocultural por meios digitais.....	690
O PROCESSO DE IMPEMENTAÇÃO DA BNCC NO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO ACERCADO COMPONENTE DE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA	699
EL PENSAMIENTO EMANCIPADOR DE PAUL FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA: APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	705
Superficie y configuración discursiva de la competencia lectora en México.....	712
INTEGRAÇÕES DISINTEGRADAS: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL (2003-2016).	719
Acesso e permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o que nos dizem os estudos?.....	727
Educación y nueva ruralidad en el contexto de pandemia. Escuelas unitarias en Colombia y México.....	734
DESIGUALDADES DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE.....	741
Educación superior y desigualdad educativa: características sociales y culturales de los estudiantes (Universidad de Guanajuato, Campus León, México)	748
Educación secundaria y formación del profesorado en México: continuidad, cambios e inercias, 1925-1990	755
El cambio en las políticas de formación del profesorado de secundaria: el caso de la Escuela Normal Superior de México, 1990-2022.....	762
A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS APONTADOS EM ESTUDOS RECENTES NO ÂMBITO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED.....	770
La participación de las corporaciones en política educativa a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE): Estudios de caso	778
Autoestima e inclusión elementos de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA). Universidad de Guadalajara. Aprendizaje, autoestima, rizoma, pedagogía, participación, reconstrucción.	787
A transição escola-trabalho do ensino superior brasileiro: a questão das mulheres.....	794
Concepções sociológicas sobre a história da educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro	805
ENSAIO SOBRE MULHERES NEGRAS OCUPANDO ESPAÇOS SOCIAIS DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	812
DESAFIOS QUE O CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19 (IM) PÔS AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: INDICATIVOS DE ESTUDOS RECENTES NO GT08 DA ANPED	818
Metodologías activas de aprendizaje y proyectos de aula como opción de interacción en pandemia y postpandemia.....	825
LA NORMALIZACIÓN DE LOS DISVALORES, EN EL IMAGINARIO DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA, EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, EN EL AÑO 2022	830
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOSSAS PRÁTICAS BÁSICAS DO ESTADO: PRIORIDADE, ESTABELECIMENTO DO FUTURO?.....	837
Experiencias de jóvenes universitarios durante el confinamiento por la expansión de la pandemia de la COVID -19 y en su reintegración a la vida escolar post pandemia. El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán.....	844
CONTROL SOCIAL COMO MECANISMO DE PARTICIPACION CIUDADANA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA - EXPERIENCIA DEL PROGRAMA AUDITORES JUVENILES EN PERU	849
Amos y esclavos. Una mirada al bullying desde Hegel.	859
"La resiliencia en las y los docentes de educación básica de Tabasco durante la pandemia por COVID-19"	865
24 Integración Regional, Geopolítica y Desarrollo	875
El “Espacio Cultural Iberoamericano” como proyecto de regionalización: recorrido histórico, retos y adaptaciones en contexto de pandemia de la COVID-19.....	877
Las cuatro olas del regionalismo latinoamericano.	886
América Latina e as estratégias de desenvolvimento em um contexto de crise estrutural do capitalismo global e acirramento da luta pela hegemonia entre os EUA e a China.....	895
O Imperialismo com “características chinesas” na América Latina: um foco nas relações econômicas China-Brasil (2000-2020)	902
Covid-19 en América Latina: retrato de una cooperación regional en salud en crisis	911
La crisis de la integración económica europea: una crítica metodológica bajo las bases de la teoría del valor marxista.	920

Integração regional ou reestruturação internacional da dívida pública externa de Argentina, Brasil e Equador na crise de Covid-19.....	927
Las respuestas latino-americanas a las crisis de la covid y de la guerra europea, reveladoras de una periferia estructural	935
NOTAS SOCIOHISTÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS SOCIEDADES DE FRONTERA DE LOS ESTADOS UNIDOS Y MÉXICO ...	943
La geopolítica del meta-populismo en América Latina: la política identitaria transnacional como estrategia de integración ante el nuevo escenario global	950

Angélica Cuéllar Vázquez
Nayar López Castellanos
Christian Amaury Ascensio Martínez
Eufemio Franco Pimentel

El presente volumen contiene un conjunto representativo de las miles de ponencias que fueron presentadas durante el Congreso Latinoamericano ALAS México 2022, el primero en realizarse después de la pandemia suscitada por el virus SARS-COV-2, y que en gran medida reflexionaron acerca de las problemáticas que se hicieron evidentes o que se generaron durante el periodo más aciago de la enfermedad. Las ciencias sociales se han plantado frente a un escenario complejo y aportan los insumos que requieren las diferentes organizaciones e instituciones sociales para diseñar las acciones y tomar decisiones pertinentes. Esto, no sólo sugiere hacer un trabajo de diagnóstico, sino que además hace necesario replantear conceptos centrales sobre la organización de la sociedad actual y que hacen factible el estudio de esta; por ejemplo, conceptos como el de Estado y otros que se relacionan con el estudio del actual modelo de desarrollo económico y su articulación con las diferentes esferas de la vida social.

La diversidad de temas que se trataron en el Congreso son prueba fehaciente de que los tiempos pospandémicos no se limitan a un mero ejercicio de resiliencia y asimilación ante lo que aconteció, sino que además hacen evidente la existencia de una realidad que requiere de una reflexión crítica permanente. Es decir, existe una realidad compleja que nos obliga a plantearnos nuevas interrogantes y, a su vez, nos insta a revisar la pertinencia de los conceptos teóricos y metodológicos con los que trabajamos. Resulta de gran utilidad repensar la violencia, el racismo, la pobreza, el desempleo, el deterioro ambiental, la violencia de género, entre otros, que hagan posible imaginar escenarios de resistencia al capitalismo, al colonialismo y a la violencia estructural que toma nuevas formas y se articula con las existentes.

Esta publicación se ha organizado en cinco Tomos, que contienen una proyección de las temáticas que desarrollaron los Grupos de Trabajo (GT).

Tomo I.- Ciencias, tecnología, comunicación e instituciones estatales. Sociedad y Estado

Reúne un primer compendio de Grupos de Trabajo que ponen atención en la forma en que se desarrolla la tecnología y la forma en que ésta impacta en el desarrollo de las relaciones sociales. Es factible pensar, en primera instancia, la renovada utilidad que se les da a las aplicaciones de comunicaciones, ya no para acercar a las personas en las diferentes entidades de la región latinoamericana, sino también para facilitar nuevas formas de relacionarse en el ámbito laboral, recuérdese la instauración del trabajo remoto como parte de las medidas preventivas. Se trata de elementos que no sólo repercuten en la vida cotidiana de las personas, sino que a su vez tienen un impacto en el comportamiento de las instituciones políticas, sociales y económicas sobre las que se organiza la sociedad. Sin duda, la pandemia se ha instaurado como una experiencia que dejará una gran huella en la memoria de la humanidad y que, no obstante, también ha sido un momento en el que se han puesto a prueba aquellos valores que sustentaron las diferentes identidades étnicas y nacionales de los diferentes pueblos originarios que conviven en las estructuras estatales de la región.

Tomo II.- Teoría social y Pensamiento Latinoamericano y el Caribe, estructura social, reorganización territorial e imaginarios sociales

Las actuales condiciones sociales presentan aristas que resultan novedosas a la luz de la pandemia y exigen prestar atención a todos aquellos temas que se han situado como preocupaciones constantes del pensar científico social. Por ejemplo, vale la pena revisar cómo es que se ha suscitado la tensión entre la expansión del capital y la afectación a las actividades agrícolas, o, tal vez, la forma como se han comportado los indicadores que permiten el estudio de la pobreza y la desigualdad. Igualmente, vale la pena observar cómo es que las instituciones estatales en su función frente a la sociedad, así como al constituir el espacio donde se dirimen las disputas por el poder, mostraron su eficacia para hacer frente a un virus que, hasta el momento, se desconocía. Como parte de esto, destacan reflexiones relacionadas con el género y las demandas expresadas por los diferentes feminismos y otras movilizaciones sociales. Asimismo, las ponencias dan cuenta de grandes transformaciones en las dinámicas demográficas que suscitaron diversas expresiones culturales desde identidades políticas y sociales que hacen un fuerte llamado a la reflexión teórica y epistémica del pensamiento latinoamericano.

Tomo III.- Epistemología y metodología. Medio ambiente, trabajo y tareas productivas frente a la figura del

Estado.

La expresión de las identidades que se generan en torno a las distintas actividades productivas y problemáticas que aquejan en la región se han visto afectadas por las condiciones que trajo consigo la pandemia. Estos cambios pueden resultar en la construcción de redes solidarias o, por el contrario, en la confrontación política y social entre distintos grupos sociales. De igual manera, las relaciones laborales han sido trastocadas por la emergencia sanitaria y por el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la implementación de nuevas estrategias para proteger a la población cuyas actividades no pueden ser implementadas desde casa. Todas estas condiciones tornan necesario replantear algunas perspectivas de índole metodológico y epistémico que hagan factible acercarse a las nuevas realidades y sean accesibles para las y los estudiantes en la actualización de las curriculas universitarias.

Tomo IV.- El Estado, integración regional, seguridad y defensa. Movimientos sociales, acción colectiva.

Al dirigir la mirada hacia las problemáticas que se han suscitado durante la pandemia, no se puede dejar de lado aquellas realidades que marcan una continuidad. No está de más recordar que en la región se ha discutido históricamente acerca de la implementación del neoliberalismo y sobre la integración global. Se trata de un contexto que, aunado a la pandemia, no sólo pone en duda la figura del Estado como aquella institución capaz de atender las problemáticas de la población y establecer directrices en las políticas educativas o generar estrategias que regulen las diferentes migraciones, sino que también pone sobre la mesa de discusión las implicaciones de las dinámicas del capitalismo como productoras de nichos de corrupción y violencia. En este sentido, la reflexión política también comprende la emergencia de las diferentes movilizaciones sociales y acciones colectivas que buscan en el Estado un interlocutor.

Tomo V.- La otredad. Cuerpos y emociones. Las religiones y patrimonio cultural.

La pandemia suscitada por el SARS-COV-2, impulsa a revisar la pertinencia de los conceptos que se han empleado desde las ciencias sociales hasta el momento y evaluar la pertinencia de estos frente a la novedosa situación. Después de todo, durante la pandemia y en el periodo de transición a la llamada “nueva normalidad”, también se generaron una serie de sensaciones y experiencias corporales novedosas que lo mismo se proyectan en la creación de nuevos juegos y pasatiempos. Se trata de nuevos escenarios que refuerzan o modifican manifestaciones culturales tan sofisticadas como el posicionamiento de una religión frente al mundo, o su expresión en la cocina y en las actividades de la vida cotidiana.

Ha sido una crisis en la que las identidades se han visto frente a un contexto que se suponía superado en la historia de la humanidad y frente al cual hubo que anteponerse. Son identidades que, en algunos casos, exaltaron valores de supremacía y que llevaron a actuar de manera racista, marginando a aquellas personas que fueron categorizadas como los “otros” a los cuales no se les podía o debía aceptar. Pero, por el contrario, también existieron expresiones en donde la apertura sociocultural se extendió y permitió conformar redes de solidaridad que impactaron en el comportamiento del turismo y la promoción del patrimonio cultural.

De esta forma, el esfuerzo colectivo que se proyecta en estos cinco tomos, se plantea, por un lado, exponer la rica diversidad de estudios e investigaciones que se generan desde la sociología crítica en la región latinoamericana y caribeña; y, por el otro, servir de herramienta para el análisis y el debate sobre estos grandes temas que atraviesan nuestro presente.

Ciudad de México, Abril 2024

TOMO IV El Estado, integración regional, seguridad y defensa. Movimientos sociales, acción colectiva.

19 Acciones Colectivas, Movimientos Sociales y Resistencias

Presentación

El Grupo de Trabajo GT 19-Acciones Colectivas, Movimientos Sociales y Resistencias se estableció como un espacio de intercambio y diálogo enriquecedor, abordando diversas dimensiones de los movimientos sociales en América Latina. Durante este congreso, se presentaron en el GT 19 un total de 211 ponencias, un 60% de ellas provenientes de Sudamérica, lo que refleja la relevancia de esta región en el ámbito de las acciones colectivas. Es importante destacar que el 10% de estas ponencias se presentaron en Mérida, mientras que el 90% restante tuvo lugar en la Ciudad de México, resaltando la importancia de estas dos sedes académicas en el debate sobre los movimientos sociales. La participación presencial de ponentes chilenos y la contribución virtual de ponentes brasileños también fueron notables en el congreso.

El Grupo de Trabajo GT 19-Acciones Colectivas, Movimientos Sociales y Resistencias se distinguió por la amplitud y diversidad de temas tratados en sus mesas de trabajo. Estas mesas se organizaron en torno a catorce ejes temáticos, cada uno representando una faceta única de los movimientos sociales en América Latina. Los temas abordados variaron desde la influencia de las redes sociales y el activismo digital en los movimientos hasta la lucha contra el extractivismo y la defensa de territorios. También se exploraron cuestiones cruciales como el movimiento LGBTI, la criminalización del movimiento social, la teoría y epistemología de los movimientos, la decolonialidad y los movimientos indígenas, así como los movimientos de mujeres y feministas. Además, se analizaron temas como los conflictos territoriales urbanos, las cartografías y las disidencias urbanas, los repertorios de acción colectiva, la sociedad civil y los activismos, los movimientos ambientalistas, las narrativas audiovisuales y artísticas en la acción colectiva, los estallidos sociales en América Latina, los movimientos sociales en el siglo XX, las juventudes en movimiento y las dinámicas de los movimientos de derecha y los movimientos sociales y la política.

La amplitud y diversidad de temas fue un reflejo de la complejidad y riqueza de los movimientos sociales en la región, así como su capacidad para adaptarse y evolucionar frente a los desafíos cambiantes del entorno. Cada uno de estos temas que se organizó en mesas de trabajo proporcionó un espacio para el análisis crítico, el intercambio de conocimientos y una reflexión profunda sobre los aspectos clave que caracterizan a los movimientos sociales en América Latina, desde sus raíces históricas hasta sus manifestaciones contemporáneas. Este congreso se convirtió en un punto de encuentro invaluable para investigadores, académicos y activistas de la región, interesados en comprender y contribuir al estudio de los movimientos sociales.

El GT 19 fomentó el intercambio de ideas y conocimientos, profundizando nuestra comprensión sobre los movimientos sociales en América Latina. La importancia del análisis colectivo radica precisamente en su capacidad para revelar las dinámicas subyacentes que impulsan estos movimientos. Al centrarse en las acciones colectivas a nivel regional (América Latina), podemos obtener una visión más completa del alcance e impacto potencial que estos movimientos pueden tener. Los repertorios de acción son particularmente importantes ya que proporcionan una visión detallada del conjunto diverso e innovador de estrategias utilizadas por estos movimientos para lograr sus objetivos.

Al analizar estos repertorios a nivel regional podemos identificar patrones comunes o diferencias significativas entre países o regiones específicas. Esto puede ayudarnos a entender mejor cómo estos movimientos pueden adaptarse a diferentes contextos políticos o socioeconómicos. Este evento reafirmó la importancia de seguir explorando y analizando la dinámica de los movimientos sociales en América Latina ante un mundo en constante cambio y transformación.

Coordinadores:

Breno Bringel
Federico Shuster
Rudis Flores
Iliana Padilla
Lorena Umaña Reyes

Narrativas audiovisuales en clave de autorrepresentación: documentales en línea que extienden labúsqueda de personas desaparecidas

Emmanuel Solís¹

1 - Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Resumen de la ponencia

Las gestiones y manifestaciones de las víctimas indirectas de desaparición de personas han impulsado una serie de acciones en los ámbitos jurídico, político y social en México, produciendo múltiples representaciones que han suscitado interés colectivo y establecido este fenómeno en una dimensión próxima a los ciudadanos. Parte del repertorio de representaciones audiovisuales de género documental que se han generado recientemente en torno a la crisis de desaparición de personas se contraponen a los discursos hegemónicos construidos en las esferas oficiales, difundidos a través del sistema corporativo de medios de comunicación en forma de noticia, que criminalizan y estigmatizan a las personas desaparecidas junto a su núcleo familiar. Con base en un rastreo de documentales que abordan casos de desaparición de personas, este trabajo se interesa por aquellos materiales audiovisuales que están realizados en clave de autorrepresentación, los cuales se distinguen de documentales de corte periodístico o cinematográfico. Los documentales de autorrepresentación exponen la serie de daños e impactos en el plano subjetivo de las víctimas indirectas generados por el trauma de la desaparición. Por lo general apoyados por personas y organizaciones que se han solidarizado con sus causas, estas narrativas utilizan la producción audiovisual como un recurso de visibilización y denuncia; dan centralidad a las víctimas y a las actividades que éstas desarrollan en la demanda de justicia, desde gestiones burocráticas o jurídicas, hasta acciones de movilización y búsqueda. Son documentales que señalan la incapacidad y poca respuesta de las autoridades, al mismo tiempo que ponen de manifiesto el desarrollo de una agencia en las comunidades de víctimas, que han derivado en luchas y movimientos sociales con antecedentes que se remontan décadas atrás. Una de las funciones más potentes de estas producciones es la extensión de la búsqueda de personas desaparecidas, al tratarse de materiales disponibles en línea son un canal que fomenta la visibilización de casos particulares que se presentan en los documentales. Es por medio de estos canales sociodigitales como estos relatos pueden tener un alcance mayor que complementa las acciones locales de las víctimas. En resumen, se estudiarán las estrategias narrativas y constantes identificadas en estos materiales, como el recurso testimonial o el protagonismo de las mujeres-madres que permitan reconocer la fuerza -y riesgos- en las expresiones del dolor sufrimiento como herramienta retórica para llamar la atención de las audiencias con el fin de expresar la emergencia de esta crisis.

Introducción

El presente estudio se aproxima a las representaciones mediáticas de las víctimas de desaparición en México, específicamente aquellas creadas en soportes audiovisuales y adscritas al modelo documental de representación, los cuales, en términos de Bill Nichols (2013), mantienen vínculos directos con sucesos y personajes que forman parte de la realidad y contribuyen a la formación de la memoria colectiva. Con el objetivo de rastrear estas representaciones, se revisó la producción audiovisual mexicana reciente, cuyos argumentos priorizan las historias de personas impactadas por la desaparición y que presentan un formato que pueda atribuirse al género de realización documental.

Las narrativas hegemónicas de la violencia (Rodríguez-Blanco y Mastrogiovanni, 2018), agudizadas durante el desarrollo de la “guerra contra el narcotráfico”, aún son utilizadas por gobiernos federales y estatales que mantienen la estrategia de combate al trasiego de drogas y otros ilícitos. En estos discursos el tratamiento a las víctimas es de carácter secundario porque el foco de interés se sitúa en el avance o retroceso del combate al crimen. Las personas implicadas en eventos violentos son criminalizadas en las narrativas política y mediática sin averiguaciones a profundidad,[1] pues el impulso por demostrar que la guerra está siendo controlada tiende a producir un estigma sobre quienes directa o indirectamente están asociados a hechos criminales. En el caso específico de la desaparición de personas, práctica que se ha desbordado en los últimos lustros (Gatti e Irazuzta, 2019), las denuncias aumentaron paralelamente al incremento de casos por todo el país; en respuesta, el aparato burocrático judicial utilizó la criminalización de la persona desaparecida como un filtro ante las múltiples denuncias. La víctima directa, quien es desaparecida, es representada por su círculo familiar, pero estos familiares son igualmente victimizados por el trauma del acontecimiento, los cercos burocráticos de las instituciones para el acceso a la justicia y el estigma social construido desde los discursos hegemónicos.

En contraste a las narrativas oficiales de la violencia, generadoras de representaciones victimizantes, criminalizantes y estigmatizantes, también se han articulado discursos desde la perspectiva de las víctimas que

cuestionan la verticalidad del flujo hegemónico de comunicación. Para encarar esta situación y desestabilizar las narrativas oficiales sobre actos ilícitos, se han encontrado formas de comunicación que han denunciado las violencias desde la sociedad, alternativas que permiten un registro ciudadano de los actos criminales, distintas a los medios oficiales y tradicionales. El trabajo de organizaciones civiles, defensoras de derechos humanos, así como la colaboración con medios de comunicación independientes y grupos ciudadanos solidarios, han constituido un nicho de producción de contenidos contrahegemónicos que dan cuenta de la serie de agravios que se cometen continuamente. Estos contenidos serán referidos como *contranarrativas de la violencia*, concepto que ha sido utilizado por Lucía Battista Lo Bianco (2021) en su análisis comparativo sobre literatura de frontera, la cual cuestiona y problematiza las circunstancias de violencia y migración de un país convulso como México.

[1] “Se están matando entre ellos” fue una frase que utilizó Felipe Calderón Hinojosa para responder a la alza de homicidios violentos años después de instaurar su estrategia de guerra contra el narcotráfico (Olson, 2012). Sin referencias probatorias concretas, esta fue una respuesta que utilizó la clase política para justificar el uso de la fuerza y las muertes que la guerra generaba. En la administración de Enrique Peña Nieto, el director de la Agencia de Investigación Criminal, Tomás Zerón de Lucio, ahora prófugo de la justicia por delitos de tortura y desaparición forzada, utilizó el mismo argumento para justificar su modelo de combate al crimen (Ahrens, 2014). También ha recurrido a esta sentencia el gobernador del estado de Jalisco, Enrique Alfaro Ramírez, al ser cuestionado en enero de 2019 sobre el repunte de ejecuciones en la entidad (De Anda, 2019).

Desarrollo

Dependiendo de la enunciación ideológica desde donde se emitan discursos audiovisuales, el video o cine documental ha sido una herramienta utilizada para denunciar -o reforzar- agravios cometidos (Fuente-Alba y Basulto-Gallegos, 2018). Muchos de estos contenidos basan su narrativa en el testimonio oral para comunicar de primera mano las circunstancias que impactan en las víctimas y sus círculos cercanos, muestran la lucha que emprenden para combatir la impunidad y, en algunos casos, exponen las estrategias que han construido para seguir en pie después del acontecimiento traumático, buscando nuevas maneras de representación que se alejende la espectacularización de la violencia.

En años recientes ha incrementado la producción nacional de documentales en torno a los estragos de la crisis de seguridad, muchos de ellos cubren el espectro de la desaparición desde distintas ópticas, como la periodística, la sociológica o la artística. Esta creciente producción hace suponer la existencia de un subgénero documental sobre esta temática como síntoma del degradado sistema judicial en el país. En estas producciones se han propuesto tratamientos audiovisuales que presentan un giro narrativo que se contraponen a los discursos oficiales informativos, pues exponen el desgaste emocional ante un acontecimiento violento, muestran el dolor poco visible provocado por la ausencia de un ser querido, la frustración ante la impunidad y la fuerza engendrada desde lugares de desolación. Algunas de estas contranarrativas pueden tener el potencial para combatir el estigma social y poner en evidencia la emergencia de esta crisis que precisa el involucramiento de la sociedad; van más allá de la representación del dolor para transformarse en encarnación del mismo por medio del afecto, que se entiende en estas situaciones como las fuerzas corporales intangibles que producen efectos políticos y estéticos tangibles (Gregg y Seigworth, 2010).

El contexto donde situó las producciones que denominé contranarrativas audiovisuales de la desaparición deviene de la tradición política y de denuncia del cine nacional y latinoamericano desarrollado en la segunda mitad del siglo XX. En el plano nacional, el auge que sembraron los movimientos estudiantiles, las luchas feministas desde la década de 1970, el levantamiento zapatista, así como la autorrepresentación ejercida por cineastas y videoastas indígenas desde las perspectivas y necesidades de sus comunidades, son algunos de los elementos que han configurado la potencialidad del documental político como expresión social en años recientes (Estrada Álvarez, Defossé y Zavala Scherer, 2019). Con la difusión vía internet y la proliferación de foros de exhibición o festivales para el género documental se ha revitalizado el ejercicio de este modo de representación, ampliando los horizontes de registro y difusión.

A manera de premisa, los documentales sobre desaparición de personas recientes son producciones audiovisuales realizadas a partir de la declaración de guerra que hizo Felipe Calderón al narcotráfico en 2006. Este momento determinó un punto de propulsión para la generación de representaciones mediáticas que abordaron la crisis de violencia; sin embargo, el análisis del corpus audiovisual evidencia que fue hasta el año 2014 cuando el repunte de documentales en torno a este problema se hizo evidente. El detonante fue un acontecimiento que puso a la luz una serie de inconsistencias, encubrimientos e incluso mentiras que las autoridades y los medios difundieron a través de narrativas oficiales: la desaparición y presunto asesinato de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa el 26 de septiembre de 2014. Este episodio fue un parteaguas que conmocionó, indignó y activó la movilización nacional e internacional en torno al caso de los normalistas y eventualmente a las desapariciones forzadas en México.

El estado respondió ante lo acontecido en Ayotzinapa con lo que llamó “la verdad histórica” en torno al caso, la cual estaba plagada de imprecisiones y discursos criminalizantes sobre los normalistas. Esta versión de los hechos fue difundida como verídica por los medios corporativos de comunicación, lo que puso en clara evidencia “una larga historia de colusión entre el Estado mexicano y el aparato mediático. Un ejemplo más reciente de la forma en la que los medios audiovisuales no sólo reafirman la línea oficial del gobierno, sino que contribuyen a construirla” (Wood, 2019: 127). Este respaldo a la narrativa oficial incluso incursionó en los ámbitos cinematográficos por medio de *La noche de Iguala* (2015) de Raúl Quintanilla, una suerte de docudrama con tintes de reportaje y una trama ficcionada “inspirada en hechos reales”, como lo indican los

intertítulos iniciales. Esta película llegó a ser exhibida en salas comerciales aunque tuvo una baja recaudación financiera en taquilla, además fue criticada por varios grupos sociales solidarizados con las madres y padres de los estudiantes de Ayotzinapa desde el momento de su estreno. Más allá de la cuestionable factura que presentó la línea discursiva de *La noche de Iguala*, esta película fue una cínica demostración del poder que aspira a ejercer la mancuerna entre élites políticas y medios de comunicación masiva; sin embargo, las reacciones de esta película levantaron cuestionamientos por que se enfrentó a una audiencia crítica e informada desde otras fuentes distintas a las oficiales.

Ayotzinapa mostró en un evento la barbarie multifactorial que rige al país, pero también representó la apertura de un espacio de disputa en búsqueda de la verdad por parte de la sociedad, no solo para el caso de los 43 estudiantes, sino también para la gran cantidad de agravios que se han mantenido impunes desde años atrás. Se reactivó la vigencia de la desaparición forzada en la agenda pública y las acciones en torno a la búsqueda de los estudiantes influyeron en otras regiones donde el número de desapariciones era y sigue siendo crítico; se llevó la práctica de la búsqueda a otras dimensiones, donde el círculo familiar de los desaparecidos, principalmente con la figura de las madres, adquirió centralidad. En este contexto, el impacto inmediato del caso Ayotzinapa en la producción audiovisual fue un síntoma de la severa crisis de derechos humanos, pero también una demostración de la reivindicación de la verdad y la justicia, de señalamiento de la degradación de la clase política, de denuncia y expresión de ira, de solidaridad ante los dolores de las víctimas (De la Vega Alfaro, 2017). Como producto de esta circunstancia, varios documentales, así como otras herramientas de información y visibilización, operaron como medios de contrainformación que fueron develando los innumerables casos de personas desaparecidas y las afectaciones en el círculo familiar.

Documentales mexicanos sobre desaparición de personas

Como se ha mencionado, la declaración de guerra al narcotráfico en 2006 propició, entre muchas otras reacciones, la proliferación de representaciones diversas en el campo de la producción cultural sobre hechos violentos y violaciones a los derechos humanos. Las representaciones audiovisuales documentales, es decir, los productos generados desde el cine o el video, fueron gradualmente centrando la atención en temas sobre la memoria de la llamada guerra sucia (criminalización, secuestro y detenciones ilegales, prácticas de tortura, desaparición de cuerpos asesinados), así como actividades contemporáneas asociadas a la violencia del narcotráfico. Para constatar la premisa que sostiene que la producción audiovisual sobre violencia incrementó después de 2006, recurrí al repositorio en línea del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), institución federal que promueve la producción cinematográfica directa o parcialmente por medio de financiamiento, capacitación, asesoría o indexación de películas seleccionadas a circuitos de exhibición nacional e internacional. El repositorio IMCINE arrojó un total de 569 documentales [1] realizados a partir de 2001, los cuales muestran registros regulares desde 2009. [2] Esta selección fue complementada con la producción filmica reportada en el sitio del Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC), la cual contempla 46 documentales de corto y largometraje, [3] así como las producciones reconocidas por el premio José Rovirosa que otorga la Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México a la producción documental en el país. [4] Finalmente incluí los títulos contemplados en las selecciones del festival de documental *Contra el Silencio Todas las Voces*, realizado desde el año 2000, así como los festivales *Ambulante* y *DocsMx*, que desde 2006 han exhibido anualmente un gran número de documentales nacionales e internacionales. En el plano del video, incluí producciones documentales extraídas de una búsqueda en línea, realizadas por medios de comunicación no vinculados a la línea gubernamental, asociaciones civiles y organismos de defensa de derechos humanos, cuyas características se adscribieran a la forma documental de representación. Partiendo de este listado general, seleccioné aquellos que presentaron como tema central la violencia e inseguridad en el país, priorizando los documentales que desarrollaron historias sobre desaparición de personas.

Partiendo de estos criterios, identifiqué un total de 138 producciones realizadas a partir de 2006 que abordan temas sobre inseguridad y violencia; entre ellas, 70 documentales tocan directamente la desaparición de personas contemporánea, tema que se distingue de los trabajos sobre la guerra sucia u otro tipo de manifestación del repertorio actual de amenazas criminales a la población. Abrir el margen de selección a temáticas que no presentan específicamente la desaparición como tema principal de sus narrativas muestra la compleja red de prácticas asociadas al entorno de violencia sistemática; así pues, la desaparición es parte de un conjunto de agravios que configuran la crisis de seguridad y derechos humanos en el país. Entre las 138 producciones seleccionadas se encuentran ocho documentales internacionales con financiamiento mexicano, cuyos temas versan sobre violencia política, guerrilla y desaparición de personas migrantes, pero al tratarse de relatos desde países como Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Argentina o Chile, los abordajes presentan procesos sociopolíticos distintos al mexicano, por lo tanto, no fueron incluidos en el listado de 70 documentales sobre desaparición contemporánea.

En este listado figuran 14 documentales que desarrollan temas relacionados a la llamada guerra sucia, en ellos se presentan aspectos sobre violencia política, desaparición, tortura, actividades de grupos guerrilleros, aprehensiones y *modus operandi* del terrorismo de estado. Estos materiales sobre la violencia política de la guerra sucia dan cuenta de un ejercicio de memoria vigente y necesario, aportan pistas para la comprensión de los contextos que favorecieron a que la desaparición se instaurara como una herramienta introducida por el gobierno mexicano, adoptada en tiempos recientes por otros actores cuyos afanes de exterminio y depredación han alcanzado niveles desbordantes. En estos trabajos se observa cómo la investigación académica, periodística o la indagación testimonial sirven para presentar planteamientos sobre cómo leer el pasado reciente y la necesidad de una nueva conciencia histórica que enfrente lo que en un momento se silenció y borró. Es interesante notar cómo algunos trabajos audiovisuales recientes presentan un paralelismo temporal entre los

tipos de prácticas violentas del pasado y presente, por ejemplo, los documentales *No sucumbió la eternidad* (2015) de Daniela Rea y *Recuerdos de un eclipse* (2020) de Ximena Jiménez y Patricio Oseguera; en ellos se traza un puente entre los fenómenos de distintas temporalidades para poner de relieve cómo la práctica de la desaparición ha estado presente por décadas en el país.

Los 70 documentales sobre desaparición contemporánea fueron seleccionados con base en el criterio de que sus narrativas deben presentar casos de personas desaparecidas en el contexto de la guerra contra el narcotráfico, es decir, después del 2006 y hasta abril de 2021, fecha en que esta investigación culminó. Bajo este criterio se incluyen los casos de desaparición forzada, o donde se sugiera el involucramiento de elementos de seguridad, así como la desaparición ejecutada por agentes criminales. Uno de los primeros documentales que presenta el problema de la desaparición de personas como narrativa central es *Extravíos* (2010) de Adrià Campmany, producido por el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC). Este documental observacional[5] (Nichols, 2013) expone los procesos burocráticos que realizaba el entonces Centro de Atención para Personas Extraviadas y Ausentes (CAPEA) en la Ciudad de México; el relato no da seguimiento a los casos de las víctimas ni presenta testimonio de éstas, pues su intención es visibilizar el procedimiento que desarrollaba el CAPEA cuando había reportes de desaparición. Un par de años más tarde, aparecieron propuestas centradas en el testimonio de las víctimas, en el quiebre de sentido que experimentan en sus vidas o en las movilizaciones que emprendieron para externar públicamente sus denuncias, como los documentales *Justicia para Gaby* (2013) de Eloísa Díez o *Retratos de una búsqueda* (2014) de Alicia Calderón.

Salvo algunas excepciones, como el docudrama *La noche de Iguala* (2015), estas producciones han servido como una herramienta de visibilización por medio de esfuerzos colaborativos donde se toman en cuenta a las víctimas indirectas, pues la gran mayoría de los documentales presentan historias de familias que sufren, buscan y mantienen una pugna con las autoridades en distintos niveles. Si bien desde el año 2006 fue evidente en la producción cultural una preocupación generalizada sobre la propagación de la violencia en el país, Ayotzinapa fue un parteaguas para que emergieran manifestaciones de distinta índole dentro y fuera de México. Después de 2014 fue notorio el incremento de acciones colectivas en torno a la desaparición de personas, como la consolidación de diversos grupos de familiares de desaparecidos, jornadas de búsqueda, marchas masivas y muestras de solidaridad en diferentes ámbitos de la sociedad. La producción documental registrada en torno a Ayotzinapa fue otra prueba de este interés suscitado entre creadores y audiencias, como lo muestran los 19 documentales que abordan el caso de los normalistas desaparecidos. Es evidente el incremento de la producción de documentales que se interesaron en la desaparición de personas a partir de este evento, mostrando un marcado énfasis en las gestiones políticas de las víctimas para la impartición de justicia, en las iniciativas ciudadanas de búsqueda, en la difícil situación de las familias y en los agravios solamente perceptibles por medio de testimonios.

Estos 70 documentales que abordan la desaparición contemporánea de personas ofrecen datos interesantes sobre el tipo de representatividad que este problema ha desarrollado en el ámbito mediático y audiovisual. Un ejemplo de esta diversidad de representación es la flexibilidad de los límites entre ficción y documental, la cual es determinante cuando se exponen problemas sociales como la violencia. Tanto si el documental manipula fragmentos de la realidad para sostener algo que considera verídico del mundo, o cuando la ficción trata de apegarse lo más posible a códigos de identificación que pueden considerarse reales y factibles. Esta paradoja es visible en las películas *Los desaparecidos* (2017) de Justo Matías Valencia de 2017 y *Sin señas particulares* (2020) de Fernanda Valadez del 2020, pues en ellas se utilizan narrativas de ficción para reproducir escenarios, situaciones, incluso estigmas y estereotipos asignados a las víctimas indirectas de desaparición: madres dolientes y familiares que buscan a sus cercanos ausentes.

También llaman la atención los proyectos que trascienden los parámetros tradicionales del documental para ofrecer un flujo narrativo diferente sobre ciertos hechos y temas, como los tres documentales web incluidos en el listado: Plataforma Ayotzinapa, Deriva.mx y Forensic Landscapes. En ellos, por medio de un portal hipertextual en internet, el usuario puede elegir diferentes formas no lineales para construir una narrativa que no impone un punto de vista único, las fuentes de distinta naturaleza proporcionan un entorno multisituado donde se conjugan documentación oficial, representaciones periodísticas, testimonios y creación audiovisual.

La voz del documental

En los documentales sobre desaparición de personas, la estructura de los discursos sugiere una manera específica de comunicar asociada a los fines específicos que cada audiovisual persigue, así como al esquema de producción y financiamiento con el que cuenta. Esta caracterización permite la disposición del corpus audiovisual en categorías, utilizando la noción de Carl Plantinga (2014) sobre las *vozes del documental*, quien plantea que el documental se adhiere a ciertas funciones primordiales que son expresadas por medios textuales y formales; de esta manera, Plantinga propone que las y los documentalistas tienen una voz con la cual se dirigen a la audiencia con el fin de ofrecer indicios para interpretar y categorizar lo que se muestra en pantalla. Plantinga identifica tres tipos de voces del documental: la voz formal, que transmite conocimiento con seguridad; la voz abierta, que transmite conocimiento dejando posibilidad a dudas y cuestionamientos; o la voz poética que transmite experiencias estéticas del mundo. Esta referencia me dio pautas para clasificar los documentales sobre desaparición contemporánea nacional en: a) los que tienen clara influencia del periodismo de investigación; b) los que buscan presentar las acciones de las víctimas, quienes en conjunto con organismos de apoyo expresan sus experiencias bajo un ánimo de denuncia y autorrepresentación, generalmente realizados en formato de video y colocados en plataformas de acceso libre; y c) los que están realizados como productos cinematográficos, es decir, que muestran mayor grado de dominio y profesionalización del lenguaje audiovisual para construir sus

relatos, además están pensados para distribuirse en circuitos de exhibición cinematográfica.

Un dato interesante del corpus audiovisual es que la cantidad de documentales producidos es similar entre estas categorías propuestas, lo que indica que el problema de la desaparición se aborda desde diferentes frentes de representación utilizando distintas voces que se relacionan con el grado de autoridad narrativa. Así pues, de los 70 documentales sobre desaparición contemporánea, se identificaron 22 documentales periodísticos, 23 de autorrepresentación, y 22 de corte cinematográfico. Los tres documentales restantes que no se indexaron a estas categorías son documentales web, cuya caracterización excede los límites de los formatos narrativos convencionales. Es pertinente mencionar que las dos películas de ficción que figuran en el corpus fueron incluidas en la categoría de documentales cinematográficos.

Los documentales de autorrepresentación utilizan la producción audiovisual como un recurso de visibilización a grupos de actores sociales vinculados a hechos de desaparición, generalmente apoyados por personas que se han solidarizado con sus causas. Las narrativas se concentran en las víctimas y en las actividades asociadas a la demanda de justicia, desde gestiones burocráticas o jurídicas hasta acciones de movilización y búsqueda. Son documentales que denuncian la incapacidad y las irregularidades del estado, cuya pugna ha fomentado el desarrollo de un tipo de agencia en las comunidades de víctimas a través del devenir en sujetos políticos. Los testimonios de participantes de colectivos de búsqueda y organizaciones civiles de apoyo son centrales en estas producciones. En la mayoría de los casos, los documentales de autorepresentación son realizados por organismos no gubernamentales de defensa de derechos humanos de carácter local (por ejemplo, el Centro de Derechos Humanos de las Mujeres en Chihuahua, Colectivo de Familiares de Desaparecidos Orizaba-Córdova, Centro Toaltepeyolo), nacional (Fuerzas Unidas por Nuestros Desaparecidos, FUNDEC-FUNDEM; Servicios y Asesorías para la Paz A.C., SERAPAZ), o internacional (Fundación Heinrich Böll, Human Rights Initiative). También existen iniciativas desde círculos académicos (Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana) o creadores independientes (La Sandía Digital). Los recursos retóricos que utilizan estos documentales son diversos y transitan entre las formas periodísticas y la denuncia; algunos se valen de estadísticas o registros de manifestaciones o acción pública y política, pues se busca comunicar a la audiencia las actividades que desarrollan sus protagonistas, quienes son, por lo general, madres, esposas u otras/otros familiares de personas desaparecidas. El testimonio de las víctimas es la principal herramienta discursiva, pues los objetivos primordiales en esta categoría de documentales son narrar los acontecimientos del hecho de desaparición y la poca respuesta de las instancias judiciales y policiales, exponiendo afectaciones íntimas poco visibles en otro tipo de abordaje.

[1] Revisado el 3 de abril de 2021. Esta cifra cambia conforme se van sumando más registros al repositorio del Instituto Mexicano de Cinematografía, que se pueden consultar en: anuariocinemex.imcine.gob.mx/inicio/Avanzada

[2] El listado general muestra tres documentales sin fecha en su registro: *Nómadas* de Emilano Ruprah, *La vengaza de Jairo* de Simón Hernández y *Jvabajóm-Músico* de Humberto Gómez; un solo documental en 2001: *Morir de pie* de Jacaranda Correa; y uno también en 2008: *Presunto culpable* de Geoffrey Smith.

[3] La producción filmica del Centro de Capacitación Cinematográfica se puede consultar en el sitio <https://www.elccc.com.mx/sitio/index.php/produccion-filmica/documentales>

[4] Los candidatos y ganadores del premio José Rovirosa de la Filmoteca de la UNAM pueden ser revisados en el sitio <https://www.filmoteca.unam.mx/concurso/premio-jose-rovirosa/>

[5] El observacional es uno de los modos de representación documental propuestos por Bill Nichols (2013). En el modo observacional o de observación, las imágenes tienen mucho mayor peso que el texto explicativo, el cual se reduce al mínimo necesario.

Conclusiones

En este trabajo he reflexionado sobre los tipos de representación de la desaparición contemporánea de personas, partiendo de la diversidad que el lenguaje audiovisual ofrece cuando difunde información y contenidos en medios de comunicación. He distinguido las narrativas hegemónicas de las que ponen atención a las y los afectados, señalando directamente a una crisis humanitaria por la que atraviesa el país. Éstas últimas son a las que nombro *contranarrativas de la violencia y desaparición de personas*, en las que distingo un carácter asertivo en la producción documental, donde los compromisos éticos abarcan la centralidad de las víctimas y una fuerte vinculación de las y los espectadores con la realidad por medio de testimonios. El protagonismo de las víctimas indirectas, quienes corporizan a la persona desaparecida y manifiestan las vejaciones burocráticas, sociales y emocionales de las que son objeto, narran sus experiencias y hablan de quien no está presente, describen la ausencia física y de justicia, se expresan con emociones de quiebre, de dolor, con llanto, situación que, tanto puede encarnar el dolor en la audiencia, como puede homogenizarlo y revictimizar a quien ofrece el testimonio.

En torno a las respuestas ciudadanas que estas producciones han propiciado por el potencial que contienen para aproximar la violencia a una dimensión cercana a la audiencia, se han desarrollado iniciativas que trascienden el

plano de la exhibición para fomentar intercambios y discusiones entre actores sociales, víctimas, funcionarios del estado, academia, periodistas, realizadores y públicos diversos. Un ejemplo fue *Volverte a ver* (2020) de Carolina Corral, un documental que utilizó recursos de socialización con el objetivo de promover acciones en la audiencia sensibilizada. El documental formó parte, en conjunto con el colectivo Búsqueda de Familiares “Regresando a Casa” y la Comisión Estatal de Búsqueda de Personas del estado de Morelos, de la campaña de impacto social #DesenterrarLaVerdad, que demandaba a las autoridades la identificación de los cuerpos encontrados en las fosas de Telcingo y Jojutla, Morelos (Hernández Castillo, 2020). Bajo esta iniciativa, el documental se ha presentado en distintas sedes y eventos; sus realizadoras y protagonistas han participado en numerosos foros donde se discute la emergencia de la actual crisis forense y la participación de las mujeres en las búsquedas.

En esta misma sintonía, Ambulante, uno de los festivales con mayor índice de audiencia en el país, organizó de mayo a septiembre de 2021 la exhibición en línea de siete documentales sobre desaparición de personas. La muestra titulada “Rastros y luces. Historias contra la desaparición” facilitó el acceso gratuito a estos documentales, actividad que fue complementada con mesas de discusión y entrevistas a las realizadoras, protagonistas, expertos en el tema, así como representantes de organizaciones gubernamentales y civiles (Ambulante, 2021). Como parte de esta campaña se abrió un cuestionario en línea que pretendió medir los impactos subjetivos en la audiencia sobre esta crisis representada en pantalla, a partir de la indagación de las emociones y algún tipo de reacción que pudieron haber provocado estos documentales. Los resultados que esta medición arroje serán sin duda interesantes para sondear el grado de movilización social que este tipo de producción audiovisual puede generar.

Si bien las representaciones pueden promover la creación de imaginarios sociales, que al mismo tiempo crean y reproducen estigmas en torno la crisis de seguridad en México, considero conveniente poner atención a representaciones distintas que van en contra del discurso oficial, pues el estudio de estos contenidos devela su potencial y utilidad en distintos campos: extiende la búsqueda de personas desaparecidas, señala la grave situación contemporánea de la desaparición, posiciona a actores sociales claves, como las madres y familiares de personas ausentes, y da luz a las violencias invisibles que se desarrollan en estos acontecimientos. Desde los estudios cinematográficos, las estrategias narrativas y constantes identificadas en estos materiales como el recurso testimonial o el protagonismo de las mujeres-madres, permiten reconocer la fuerza en las expresiones del dolor y sufrimiento como herramienta retórica para interpelar a las audiencias con el fin de expresar la emergencia de esta crisis.

Bibliografía

- Ahrens, J. M. (25 de septiembre de 2014). Tomás Zerón: “Los delincuentes se están matando entre ellos”. *El País*. https://elpais.com/internacional/2014/09/25/actualidad/1411672334_800406.html
- Ambulante. (22 de julio de 2021). *Encuentro | Búsqueda en vida y trata de personas*. [Archivo de video]. Facebook. <https://fb.watch/85RxokxvHp/>
- Battista Lo Bianco, L. (2021). Identidad y violencia en la literatura de frontera mexicana contemporánea. *Actas de las II Jornadas de Estudiantes Investigadorxes de Letras*, 1-9.
- De Anda, F. (2 de enero de 2019). Se están matando entre ellos – Alfaro. *El Norte*. https://www.elnorte.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.elnorte.com/ap
- De la Vega Alfaro, E. (2017). El inmediato impacto del caso Ayotzinapa en los cines mexicano e internacional. En C. Chinas Salazar & J. Preciado Coronado (Eds.), *Reflexiones sobre Ayotzinapa en la perspectiva nacional* (pp. 279-308). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Estrada Álvarez, A., Defossé, N. y Zavala Scherer, D. (Coords.) (2019). *Cine político en México (1968-2017)*. Nueva York: Peter Lang.
- Fuente-Alba, F. y Basulto-Gallegos, O. (2018). Una epistemología del género documental para la memoria social en Chile. *Cinta de Moebio*, 61, 12-27.
- Gatti, G. e Irazuzta, I. (2019). Diario de la desaparición mexicana. *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(2), 1-14.
- Gregg, M. y Seigworth, G. (2010). Introduction: An inventory of shimmers. En M. Gregg y G. Seigworth (Eds.), *The Affect Theory Reader* (pp. 1-28). Durham: Duke University Press.
- Hernández Castillo, A. (9 de agosto de 2020). Desenterrar la verdad: fosas de Telcingo y Jojutla. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/08/09/opinion/015a1pol>
- Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. México: CUEC-UNAM.
- Olson, G. (24 de noviembre de 2012). El Estado actuó en defensa propia: Felipe Calderón Hinojosa. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/2012/11/24/nacional/871352>
- Plantinga, C. (2014). *Retórica y representación en el cine de no ficción*. México: CUEC-UNAM.
- Rodríguez-Blanco, S. y Mastrogiovanni, F. (2018). Narrativas hegemónicas de la violencia. El crimen organizado y el narcotráfico entre el periodismo y las ficciones televisivas. *Análisi*, 0(58), 89-104.
- Wood, D. (2019). Nombrar lo ausente. Cine documental y la “verdad histórica” después de Ayotzinapa. En A. Estrada Álvarez, N. Défossé & D. Zavala Scherer (Coords.), *Cine político en México (1968-2017)* (pp. 125-142). Nueva York: Peter Lang.

Palabras clave

desaparición, documental mexicano, narrativas de la violencia

Vínculos entre la política cultural, las medidas sanitarias de aislamiento y la organización y accionar colectivo de músicos/as de rock, en un municipio del suburbio de la provincia de Buenos Aires (Argentina)

Valeria Saponara Spinetta¹

1 - FCS-UBA/CONICET/UNDAV.

Resumen de la ponencia

Las medidas sanitarias de aislamiento social, tomadas por la irrupción de la pandemia Covid-19, causaron profundas transformaciones en nuestras sociedades latinoamericanas. A nivel musical, el contexto de aislamiento alteró las formas en que se realiza la actividad e interrumpió las presentaciones presenciales en vivo a nivel global, haciendo que las formas digitales dominen la escena. En el caso argentino, este panorama permitió ver las desigualdades en la inclusión digital y la falta de acceso y apropiación de herramientas digitales de muchos/as músicos/as autogestionados/as para reacomodarse ante los nuevos desafíos. Lo dicho implicó nuevas formas de precariedad para quienes no pudieron acceder a modalidades virtuales y reprodujo y amplificó las desigualdades preexistentes; además de intensificar el malestar y el descontento social de muchos/as de estos/as artistas.

En este nuevo y complejo escenario, algunos/as artistas se organizaron y lucharon en pos de transformar la realidad, es el caso de los/as músicos/as de rock de Avellaneda (una ciudad del suburbio de la provincia de Buenos Aires, Argentina) que, a causa de las medidas gubernamentales de restricción social, vieron restringidas sus posibilidades de tocar en vivo –bajo el formato convencional-. Estos/as artistas pusieron en común sus intereses y se organizaron en colectivos que demandaron al municipio políticas culturales acordes con la nueva realidad. En este trabajo considero a la actividad musical como una práctica social cooperativa, colaborativa y colectiva, y me sirvo de las propuestas que plantean el protagonismo que los colectivos artísticos asumen en el diseño, la implementación y la gestión de las políticas culturales –y en la lucha por la ampliación de derechos-.

Focalizando en el surgimiento de nuevos colectivos de artistas y músicos/as autogestionados/as de rock, durante la pandemia de la Covid-19, esta ponencia se propone analizar la organización, la acción colectiva y la lucha que emprendieron los/as músicos/as avellanedenses para obtener políticas culturales que los/as beneficien, como así también vislumbrar los procesos de negociación, articulación, demanda y disputa que encararon con el estado municipal. Para cumplir dicho objetivo, me serviré de entrevistas –a autoridades, funcionarios y músicos/as locales- y observación participante, a fin de recuperar las voces –múltiples, variadas y cambiantes- de agentes que intervienen en la producción musical y analizar sus particulares prácticas y experiencias.

En definitiva, me interesa remarcar que ciertos grupos de músicos –varones– han participado colectivamente en los procesos de demanda, negociación y elaboración de las políticas culturales; aunque también han promovido conflictos y disputas que provienen de las desigualdades en el acceso a las políticas culturales y que se vinculan con desigualdades de género, desigualdades en el uso y apropiación de las tecnologías digitales y con la falta de consideración de los/as músicos/as como trabajadores de la cultura.

Introducción

Considero a la actividad musical como una práctica social cooperativa, colaborativa y colectiva, en los términos planteados por Becker (2008), que emerge gracias a una red de trabajo que incluye a diferentes actores, actrices y agentes. En esta trama, el Estado interviene mediante sus políticas culturales dirigidas a la actividad musical; aunque, como ha sido señalado (García Canclini, 1987; Crespo et al., 2015; Infantino, 2019b, 2019c, 2020), no es el único actor de las políticas culturales, pues grupos comunitarios y colectivos artísticos, entre otros, también inciden, disputan y generan políticas culturales. Según Infantino (2019c), desde mediados de los 2000, diferentes colectivos culturales y artísticos –que en otras épocas constituían su independencia separándose del Estado y el mercado- resignificaron su relación con el Estado, en términos de demanda política –y ya no solo de resistencia-.

En este clima de época, caracterizado por demandas de políticas democrático-participativas a nivel regional y por el proceso de discusión que derivó en 2012 en la sanción de la Ley Nacional de la Música (Cingolani, 2019, 2020; Infantino, 2019a, 2019c, 2019d, 2020), los músicos comenzaron a pensar al Estado como agente garante de derechos, al cual se le puede demandar (recursos, reconocimiento y participación en la formulación de políticas culturales) y con el cual se puede articular y negociar para defender sus derechos. En la ciudad de Avellaneda sobresale el caso la Unión de Músicos de Avellaneda (UMA), un colectivo de músicos/as autogestionados/as de rock –en su mayoría adultos mayores y exclusivamente varones– que nació en 2012, durante el concurso municipal *Arde Rock*. Este colectivo tiene contacto directo con el área de cultura municipal, participa en la elaboración y el desarrollo de sus políticas públicas y asume una militancia política alineada con la gestión municipal; además, algunos/as de sus integrantes ocupan puestos laborales en el

municipio –en el área de sonido-.

Siguiendo las propuestas que plantean el protagonismo que los colectivos artísticos asumen en el diseño, implementación y gestión de las políticas culturales -y en la lucha por la ampliación de derechos-, propongo analizar el caso de los colectivos de músicos/as autogestionados/as de Avellaneda y las disputas que sostienen en relación a la demanda hacia el Estado por políticas culturales democrático-participativas, inclusivas y redistributivas, en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), decretado a causa de la pandemia de Covid-19[1]. Si bien los grupos de artistas estudiados accionan de forma conjunta, cooperativa y colaborativa, en el campo hay desacuerdos (Rancière, 1996) y tensiones ligadas con la organización interna de cada colectivo. En el caso de la UMA, muchos/as músicos/as cuestionan su forma de cubrir eventos municipales, que prioriza a los músicos y bandas que integran su Comisión Directiva. En este sentido, y tal como ha argumentado Infantino (2020), la potencia de lo colectivo y del actuar juntos para lograr objetivos comunes implica generar consenso dentro de los mismos colectivos de artistas que deben trascender las disputas internas.

El ASPO alteró la actividad musical e interrumpió las presentaciones presenciales a nivel global durante gran parte del año 2020 y 2021. En el caso local, los formatos en que pasó a realizarse la actividad permitió ver las desigualdades en la inclusión digital, la falta de acceso, uso y apropiación de las nuevas tecnologías digitales y la falta de herramientas de muchos/as músicos/as para reacomodarse ante los nuevos desafíos. Lo dicho implicó la emergencia de nuevos conflictos y desafíos para la producción musical autogestionada y para las políticas culturales locales –que se suponen inclusivas-, nuevas formas de precariedad para quienes, por diferentes motivos, no pudieron acceder a modalidades virtuales y la conformación de nuevos colectivos de artistas y profesionales que hacen al mundo del rock local -y que pasaron a articular con el área de cultura municipal-. El contexto de emergencia sanitaria, según señaló Quiña (2020), puso de manifiesto que son los/as trabajadores/as de la cultura quienes más han padecido el estancamiento económico debido a la precariedad de sus condiciones laborales.

En este contexto local, atravesado por brechas digitales y la reconfiguración de las formas de hacer música, me pregunto ¿Cómo reconfiguran sus prácticas musicales los/as músicos/as que por diferentes motivos no se han apropiado de las tecnologías virtuales? ¿Cómo se adecuan las políticas culturales a estas nuevas dinámicas de exclusión/inclusión que suponen los nuevos formatos en que se realiza la actividad musical? Para responder estas cuestiones realicé entrevistas y observación participante, a fin de recuperar las voces –múltiples, variadas y cambiantes- de quienes intervienen en la producción musical local y analizar sus prácticas y experiencias. Considero que hay un grupo de músicos/as que permanece alejado –por motivos múltiples- de las tecnologías digitales, para quienes tocar en vivo es su principal recurso, motivación y posibilidad –y así lo expresan-; pues, fruto de mi trabajo de campo con músicos/as autogestionados/as de rock de Avellaneda, advertí la preferencia entre los/as artistas por tocar en vivo “de forma tradicional”.

[1] Partes de los desarrollos presentados en este trabajo forman parte de mi tesis doctoral (Saponara Spinetta, 2021). Versiones preliminares fueron presentadas en jornadas, congresos y coloquios (Saponara Spinetta, 2020, 2021).

Desarrollo

Nuevos desafíos para la actividad musical autogestionada y para las políticas culturales locales durante la pandemia

A diferente de lo que sucede en otras ciudades, como La Plata, donde el uso de las nuevas tecnologías permite realizar actividades extra sonoras, abaratar costos de producción y aportar a la profesionalización de los/as músicos/as (Gallo y Semán, 2015); el estudio de Quiña et al. (2019) señala la falta de acceso, uso y apropiación de las nuevas tecnologías digitales por parte de los/as músicos/as que autogestionan su actividad en Avellaneda - además de las condiciones laborales informales, precarias e inestables-. Me interesa reproducir un fragmento donde un músico expresó: “No lo usamos [N. del A.: a lo digital] como herramienta porque no sabemos cómo ni tenemos las condiciones” (ídem: 138). Aunque refiere a otro momento y contexto, dicho trabajo aporta datos para pensar el contexto de ASPO.

Según la perspectiva de Becker (2008), la actividad cooperativa y colectiva, que permite realizar la obra artística, se realiza gracias a la existencia de convenciones artísticas. Y esto es lo que se reconfiguró en el contexto de ASPO: las convenciones, esas formas de hacer y de producir música en coordinación con otras personas y agentes. Entiendo que el trabajo en red de las personas que colaboran para realizar recitales se vio afectado por la interrupción de la actividad. En este marco, las plataformas digitales, los shows *vía streaming* o los vivos de artistas en redes sociales cobraron un protagonismo mayor y fueron ocupando el lugar vacío que dejó el recital en vivo. Lo cual, si bien para ciertos/as músicos/as significó nuevas formas de percibir ingresos (mediante un pago prefijado o la modalidad a la gorra virtual), para otros/as implicó nuevas formas de precariedad. Es el caso de muchos/as músicos/as que producen sus obras de forma autogestionada -y de manera colectiva- en contextos locales como el expuesto; y que, por diversas y múltiples razones, se encuentran alejados de las tecnologías digitales.

Me interesa introducir el caso de un músico local: “El Viejo”, a quien conocí en 2016 cuando comencé a tocar en su banda. Él se angustiaba cuando las cosas en la música no le salían como quería y su mayor angustia llegó con la pandemia. Solíamos charlar por *Whatsapp* y él me contaba que estaba cansado de estar encerrado, que necesitaba tocar y que no veía la hora de hacerlo: “ya vamos a poder tocar de nuevo”, decía con optimismo. Ante esta situación, le pregunté: ¿por qué no hacer un vivo por redes sociales? En ese momento no recibí una

respuesta, con el tiempo advertí que para este músico la virtualidad ni siquiera era una alternativa que pudiera considerar. Él quería hacer música de forma “tradicional”, ensayar con su banda, tocar en vivo, estar con sus amistades. El caso de este artista me permitió advertir la falta de apropiación de recursos virtuales aplicados a la producción musical autogestionada en el caso local y la falta de reconocimiento de estas limitaciones por parte de las políticas públicas.

Ahora bien, las políticas culturales que el municipio venía dirigiendo a la actividad musical no eran aptas para funcionar en el contexto de ASPO, ni tampoco tenían en cuenta los soportes virtuales que –aunque ya venían creciendo– pasaron a tener mayor uso. El encargado de gestionar los eventos culturales del municipio señaló programas que –antes de la pandemia– contemplaban la actuación en vivo bajo el tradicional formato. Sobresale el Cine Teatro Wilde –con programación musical de artistas locales–, “los eventos de los orgullitos de las localidades” –donde artistas locales *telonearon* a las bandas grandes–, los programas en las plazas o en la vía pública[1] y el Estudio Municipal de Grabación –que se ofrece gratuitamente a los/as músicos/as locales–.

Según el director del área de cultura, estas políticas vienen a resolver la mayor demanda que tienen los/as músicos/as: tocar. Sobre la cuestión, el músico que gestiona los eventos musicales en el municipio explicó que, si bien el Estado pone las herramientas necesarias para promover a la profesionalización de los/as músicos/as, son estos/as mismos/as quienes no se asumen como trabajadores/as de la cultura. En esta línea expuso:

Teniendo 16 años puedes pensar la posibilidad de vivir de la música, y si el Estado te propone a vos diferentes herramientas de formación académica, de formación profesional, espacios para tocar, no solo *El Veredazo* sino también que puedas hacer un teatro y tocar para un público desde 200 a 2000 personas, creemos que el Estado tiene que poder garantizar eso, ahora para que la comunidad pueda pensarse a sí misma como trabajador de la cultura tiene que haber un cambio generacional (entrevista, 2019).

Considero que en el mundo del rock autogestionado local los/as músicos/as tienden a no considerarse como trabajadores/as culturales pues, aunque muchas veces demandan al municipio que se les pague por tocar, a la hora de relacionarse con el sector privado reproducen la práctica de “pagar para tocar”. Ahora bien, pese a que las políticas culturales dirigidas al sector venían a dar posibilidades para tocar en vivo, durante el contexto de aislamiento los/as músicos/as pasaron a demandar exclusivamente espacios para tocar en la vía pública y ya no compensaciones económicas.

El surgimiento de nuevos colectivos de artistas y profesionales durante la pandemia

Al frenar la actividad en vivo, el nuevo contexto perjudicó a quienes colaboran para realizarla. En el caso local, advertí una puja entre dos posiciones. Una demandó al municipio espacios públicos para tocar y la otra avaló y acató la suspensión de eventos municipales como una política sanitaria repitiendo el lema: “quédate en casa”. La segunda postura fue encarada por la UMA, acorde con las medidas impulsadas desde el gobierno. Mientras que la primera fue impulsada por músicos que han criticado a la UMA por la posición de privilegio que sus integrantes tienen en la política municipal, y fue encarada por los músicos que participan en una reconocida zapada local –*Jam Blues en Avellaneda*– y que pasaron a demandar y presionar al municipio.

Sostengo que las disputas al interior del mundo del rock autogestionado avellanense provienen de las desigualdades en el acceso a los recursos y oportunidades que provee el área de cultura municipal. Además, esa injerencia se articula con otras dinámicas, propias del mundo del rock local, vinculadas con las desigualdades de género, las desigualdades en el acceso (uso y apropiación) de las tecnologías digitales y la falta de consideración de los/as músicos/as como trabajadores/as de la cultura. Considero relevante el hecho de que los/as músicos/as tendieron a acusar a la UMA por acaparar oportunidades al mantener vínculos con la gestión municipal; y es a partir de esta trama que se puede entender el acercamiento de los/as músicos/as, mediante la organización en nuevos colectivos, que pujaron y demandaron al municipio para acceder e intervenir en el desarrollo y acceso a las políticas culturales dirigidas al sector. En efecto, en el caso local, son los mismos conflictos que emergen entre los/as músicos/as los que hacen que se generen agrupamientos y nuevos colectivos –con intereses propios– que pujan por acceder y participar en la elaboración y realización de las políticas culturales.

Desde febrero de 2021, los músicos de la *Jam Blues en Avellaneda* realizaron una campaña mediante redes sociales con el lema: “que el municipio nos deje tocar”. Lo dicho derivó en reuniones entre el área de cultura municipal y diferentes músicos/as y en la realización de espectáculos gratuitos transmitidos por el canal de *YouTube* de la Municipalidad –*Pantalla Avellaneda*[2]–. Con el lema “contenidos audiovisuales producidos en nuestra ciudad para disfrutarlos desde tu casa” se encararon las Sesiones Centro Municipal de Arte (CMA) –haciendo uso de las instalaciones del estudio de grabación municipal– y los recitales en el Cine Teatro Wilde y en el Teatro Roma. En este sentido, considero vital entender la producción de las políticas culturales como campo de disputa, enfrentamiento, consenso y negociación en la que intervienen diferentes agentes –no solo estatales– (García Canclini, 1987) y desde desiguales condiciones de poder (Crespo et al., 2015; Infantino, 2019b). En julio de 2021 se retomó la actividad presencial, con aforo, en el Cine Teatro Wilde, allí se presentaron músicos/as y bandas locales, entre estos/as *Blues en Avellaneda*.

Además de *Blues en Avellaneda*, sobresale el caso de la Unión de Salas de Ensayo y Estudios de Grabación de Avellaneda (USEEGA), un colectivo que se formó en marzo de 2020. Según uno de sus fundadores “empezamos a hablar un par de salas que nos conocíamos, por el tema de que estaba todo cerrado” (entrevista, 2021). Tal como expresó el entrevistado, más allá del contexto de la falta de trabajo por la pandemia, USEEGA

se formó para pedir por una legislación, una habilitación, una reglamentación para las salas de ensayo de Avellaneda, y por eso se buscó gestionar con el área de cultura, para generar un proyecto que les permita salir de la situación marginal en que se encuentra el sector[3].

Para ilustrar las reconfiguraciones producidas durante el nuevo contexto, el vínculo con el estado municipal y la emergencia de nuevos colectivos, considero pertinente focalizar aquí en la trayectoria del líder de la banda *Flema* y representante de USEEGA. El músico ha articulado y se ha vinculado con la UMA y el área de cultura municipal; esa experiencia le brindó información sobre las convenciones y le permitió organizarse con otros actores del sector de salas de ensayo y grabación en pos de disputar espacios y sentidos a nivel local. De este modo, USEEGA se conformó como un nuevo colectivo que pasó a incidir, colaborar y participar en la elaboración e implementación de las políticas culturales municipales. En términos generales, considero que el caso de la UMA, como colectivo de artistas, sirvió de ejemplo para que otros actores vinculados con el mundo del rock local se organicen, se agrupen y conformen nuevos colectivos, los cuales pasaron a articular, negociar y pujar con el área de cultura para obtener recursos y políticas públicas del gobierno municipal.

Incorporación de nuevos colectivos, exclusiones y articulación con el municipio

Entre septiembre y octubre se realizó el Festival municipal *Arde Rock 2021*, donde bandas locales realizaron sus shows los días domingo en dos escenarios simultáneos. En sus versiones anteriores, la UMA era la única organización que colaboraba con el evento aportando artistas, pero en 2021 se integró a los colectivos emergentes que demandaron intervención estatal. De este modo, UMA, *Blues en Avellaneda* y USEEGA colaboraron con el área de cultura municipal para organizar el evento. Según el representante de USEEGA (entrevista, 2020): “la municipalidad nos convocó para ayudar y para alquilamos el *backline*[4]”, lo cual representó una ayuda al sector. Por su parte un miembro de *Blues en Avellaneda* -a cargo de uno de los escenarios- agradeció mediante redes sociales: “eso era lo único que pedimos, pudimos hacerlo y salió de diez, gracias a todas las personas que confiaron en nosotros siempre!” [Facebook, 31/10/2021].

Sobre la forma de contener la demanda de los/as artistas y de seleccionarlos/as para los eventos municipales, según expresó el encargado del área (entrevista, 2019): “no hay una convocatoria formal, se trabaja con el boca en boca”[5]. Desde el área de cultura municipal se señala una relación abierta y de cercanía entre el municipio y las organizaciones de artistas, pues son quienes transmiten las demandas de los/as músicos/as. En este marco, en el recorrido que derivó en la incorporación de nuevos colectivos que pasaron a articular con el área de cultura, advertí que la participación de *Blues en Avellaneda* y USEEGA tomó la forma de demanda al Estado por intervención, lo cual instaló, en términos de Infantino (2019c: 50), “las necesidades y derechos que cada sector cultural reivindica como demanda a ser garantizada por el Estado”.

Por otro lado, si bien hay una contención a la demanda realizada por los colectivos de artistas y profesionales de la música, en este proceso quedaron afuera las demandas planteadas por las mujeres músicas quienes, en 2019, habían sido invitadas a unirse a la UMA, pues desde el colectivo se buscaba estar en sintonía con el por entonces proyecto de Ley de cupo femenino. Sin embargo, estas mujeres fueron excluidas de los espacios de toma de decisión, no se les brindó el lugar que se les prometió y, ante sus demandas, el vínculo con los varones de la organización pasó a ser conflictivo; por lo que decidieron apartarse del colectivo y, hasta la fecha, no se han organizado colectivamente para intervenir en el diseño de políticas culturales. De este modo, muchas de las demandas realizadas por los/as músicos/as quedaron invisibilizadas y no fueron objeto de política pública. Considero importante vincular lo dicho con la modalidad de trabajo que asume el área de cultura municipal, que busca contener las demandas que se les plantean, principalmente mediante los referentes –varones- de los colectivos artísticos. A la luz de lo dicho, sostengo que las políticas culturales dirigidas a la actividad musical local fallan pues no abren espacios de participación femenina y disidente.

La dimensión política del arte transformador implica luchar contra desigualdades sociales y promover la participación, es así que me resulta oportuna la propuesta de Infantino (2019b: 17) de estudiar los “sentidos emergentes en torno al rol social y político del arte, donde la idea de transformación de nuestras desiguales sociedades latinoamericanas se expande y demanda protagonismo en el diseño, implementación y gestión de las políticas culturales”. En este sentido, transformar es disputar, demandar para que los/as mismos/as artistas diseñen y gestionen las políticas culturales y aquí el Estado aparece como objeto de demanda por políticas culturales democrático-participativas y redistributivas. Este proceso muestra a la vez, cómo en el caso local los/as mismos/as músicos/as que cuestionan el vínculo político que asume la UMA con respecto a la gestión municipal –y la dependencia del Estado que genera– son quienes se asumen independientes pero, también, demandan la intervención del Estado municipal en términos de recursos y reconocimiento simbólico, material y político[6].

En sintonía con estudios que señalan las articulaciones entre políticas públicas y manifestaciones culturales (Crespo et al., 2015; García Canclini, 1987; Infantino, 2019c, 2020), sostengo que incorporar las prácticas y producciones de estos colectivos –en términos de agentes no estatales– al análisis de las políticas culturales resulta central. Pues, en las políticas culturales que se realizaron en 2021, articularon y colaboraron el área de cultura municipal, la UMA, *Blues en Avellaneda* y USEEGA. Los tres colectivos buscaron instalar sus necesidades y derechos –como demanda a ser garantizada por el Estado– en la agenda municipal. En línea con los planteos de Infantino (2019c, 2019d, 2020), estos colectivos demandaron al Estado la creación de programas públicos que les contengan en los nuevos formatos y contextos –en los cuales expresaron la urgencia y necesidad de tocar en vivo y de reactivar la actividad musical presencial local– para garantizar la producción y reproducción de la actividad musical; además de reconocimiento –simbólico y material–, redistribución de recursos y una participación en el diseño, la gestión y la implementación de las políticas culturales

–democráticas y participativas– dirigidas al sector. Por su parte, el municipio contempló, mediante sus políticas públicas, las demandas y necesidades expresadas por ciertos músicos y no otros/as.

[1] Sobresale *El Veredazo*, un programa que funciona desde 2017 y permite trabajar a la gorra en puntos de la ciudad con aval municipal y toma de corriente para los equipos. El entrevistado (2019) explicó la falta de interés en este programa pues: “el 80% de los músicos tienen otros trabajos, viven de otra cosa y no se reconocen a sí mismos como trabajadores de la cultura”. En este sentido, según expuso, quienes participaron de este programa “son músicos de entre 20 y 30 años, que viven de la música dando clases, que actúan en otros lugares y muchos tienen una estabilidad económica garantizada porque viven con sus padres, no son pibes que la están pasando mal”.

[2] Disponible en: <https://www.youtube.com/c/PantallaAvellaneda> [consultado: 08/11/2021].

[3] El entrevistado (2021) resaltó que si bien la municipalidad no persigue a la actividad de las salas de ensayo, el problema se da por las denuncias de vecinos que pueden llevar al cierre de las salas que no cuentan con habilitaciones pertinentes o por accidentes antes los cuales no se cuenta con algún seguro.

[4] Refiere al equipo electrónico de amplificación de audio colocado sobre un escenario, sala de ensayo o estudio de grabación.

[5] En esta dinámica, a las bandas que *telonean* a artistas grandes -se les paga un caché- se las selecciona según criterios de trayectoria, convocatoria y por su compromiso con la comunidad; en cambio, a las nuevas se las destina a eventos no tan masivos. En general, quienes conforman la Comisión Directiva de la UMA acaparaban los eventos más masivos y más buscados por los/as músicos/as locales, de ahí las críticas y los conflictos con este grupo de músicos, incluso al interior de la UMA misma.

[6] En esta búsqueda hay estrategias más individuales como buscar un beneficio propio o prestigio para el propio grupo.

Conclusiones

Pese al trabajo colectivo, articulado y colaborativo entre el área de cultura municipal –que busca encarar políticas culturales democráticas participativas- y los colectivos de artistas y profesionales de la música, siguen existiendo desigualdades en términos de apropiación de las nuevas tecnologías y dificultades para ofrecer, desde el municipio, oportunidades laborales que permitan generar recursos económicos. En cuanto a la brecha digital, sostengo que *Pantalla Avellaneda* solo ofreció espacio y equipamiento para tocar, pero no saldó las desigualdades tecnológicas pues no brindó capacitaciones para usar y apropiarse de las herramientas digitales. A su vez, si bien el *Arde Rock* contuvo la demanda por espacios para tocar, los programas municipales no asimilaban los/as músicos/as como trabajadores/as ni generan oportunidades laborales estables.

Considero que la UMA sirvió de abono para la conformación de otros colectivos como *Blues en Avellaneda* y *USEEGA*, en un contexto particular donde los/as músicos/as vieron limitadas sus posibilidades para encarar la actividad musical en vivo (así como para encarar las nuevas modalidades virtuales de producción y circulación musical) y denunciaron públicamente y demandaron al Estado por lugares para tocar. A su vez, en este juego de articulación, negociación y puja entre los colectivos y el área de cultura municipal, los nuevos colectivos fueron contemplados y pasaron a intervenir en la elaboración y realización de las políticas culturales. Sin embargo, en este marco de inclusión de nuevos grupos, las mujeres músicas no fueron invitadas a participar ni fueron resueltas sus demandas. A su vez, tampoco se solucionaron las brechas en el uso y apropiación de las tecnologías digitales ni se saldó el mayor problema manifestado por los/as músicos/as y reconocido desde el área de cultura: el reconocimiento de los/as músicos/as como trabajadores/as de la cultura. En este sentido, busco trazar futuras líneas de análisis vinculadas con cuestiones de género que emergieron durante mi trabajo de campo y con las nuevas formas de encarar la actividad musical durante el contexto de ASPO.

Bibliografía

Becker, Howard. 2008. *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Cingolani, Josefina. 2019. “Pensó que el rocanrol solo era el show: Consensos, tensiones y disputas en la configuración del circuito de rock platense”. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Cingolani, Josefina. 2020. *Trayectorias, itinerarios y disputas en el rock. Construcción juvenil de la cultura y producción cultural de la ciudad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Crespo, Carolina; Hernán Morel y Margarita Ondelj. 2015. “Introducción”. En: Crespo, Carolina, Morel Hernán y Ondelj Margarita (compiladores), *La política cultural en debate. Diversidad, performance y patrimonio cultural*. Buenos Aires: Fundación Ciccus.

Gallo, Guadalupe y Semán Pablo. 2015. “Gestionar, mezclar, habitar. Claves en los emprendimientos musicales contemporáneos”. En: Gallo Guadalupe y Pablo Semán (compiladores), *Gestionar, mezclar, habitar. Claves en los emprendimientos musicales contemporáneos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Gorla.

García Canclini, Néstor. 1987. “Introducción. Políticas Culturales y Crisis de desarrollo: un balance latinoamericano”. En: Néstor García Canclini, *Políticas Culturales en América Latina*. México: Grijalbo. Pp. 13

Infantino, Julieta. 2019a. “Arte y Transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas”. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 71. Pp. 75-91.

Infantino, Julieta. 2019b. “Presentación”. En Julieta Infantino, *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: RGC Ediciones. Pp. 9-18.

Infantino, Julieta. 2019c. “Políticas culturales, arte y transformación social. Recorridos, usos y sentidos diversos en espacios de disputa”. En Julieta Infantino, *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: RGC Ediciones. Pp. 19-63.

Infantino, Julieta. 2019d. “Transformar, resistir, demandar. Disputas político-culturales hacia una ley nacional de circo”. En Julieta Infantino, *Disputar la cultura. Arte y transformación social en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: RGC Ediciones. Pp. 273-310.

Infantino, Julieta. 2020. “Sentidos de la potencialidad crítica, política y transformadora de las artes”. *Cadernos de Arte e Antropología*, Vol. 9, N° 1/2020 Pp. 12-28.

Quiña, Guillermo. 2020. *La música independiente en los albores de la digitalización, Buenos Aires, 1999-2012*. San Carlos de Bariloche: Teseo.

Quiña, Guillermo; Moreno, Federico y Saponara Spinetta, Valeria. 2019. “Cultura y desarrollo local: Apuntes para una crítica de la cultura como recurso a partir del caso de la música independiente en Avellaneda”. En: Karen Avenburg, Alina Cibeá y Verónica Talellis (compiladoras), *Manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y/o transformación social*. Avellaneda: UNDAV Ediciones.

Rancière, Jacques. 1996. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Saponara Spinetta, Valeria. 2020. “Nuevos desafíos para la producción musical independiente”. *2° Congreso Internacional de Economía Creativa*. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín.

Saponara Spinetta, Valeria. 2021. “Nuevos desafíos para el diseño de políticas públicas inclusivas dirigidas a la actividad musical autogestionada”. *Coloquio Virtual Internacional de Investigadores en Diseño*. VI Edición. Universidad de Palermo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Saponara Spinetta, Valeria. 2021. “Rock y política cultural. El caso de los/as músicos/as autogestionados/as de rock del Partido de Avellaneda y sus vínculos con el municipio (2015-2019)”. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

Políticas culturales, medidas sanitarias de aislamiento, músicos/as autogestionados/as de rock

Motoristas e entregadores por aplicativos: impactos da pandemia na precarização e formas de ação e organização coletivas

Eduardo Rezende Pereira¹

1 - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Resumen de la ponencia

Dialogando com os estudos de trabalho e sindicalismo, este artigo busca apresentar as formas de resistência encontradas por motoristas e entregadores por aplicativos digitais no contexto de pandemia da Covid-19, fenômeno que, no caso brasileiro, se imbrica ao aprofundamento dos efeitos da crise econômica internacional e ao avanço do autoritarismo, representado pelo governo de Jair Bolsonaro (PL). Por meio de entrevistas com sindicalistas e trabalhadores, da análise bibliográfica, documental e de materiais audiovisuais, e com foco no território de São Paulo, que concentra o maior número dos chamados “trabalhadores uberizados” brasileiros e latinoamericanos, buscamos elucidar: os principais impactos da pandemia de Covid-19 nas condições de vida e trabalho dessas categorias e suas principais demandas, bem como suas principais características de ação e organização coletivas. Além dos patentes riscos e acidentes no trânsito, e das constantes inseguranças e imprevisibilidades durante a jornada de trabalho, com a pandemia da Covid-19 os motoristas e entregadores por aplicativos digitais tiveram aprofundadas as suas condições de precarização, sobretudo no que diz respeito ao aumento do tempo de trabalho em detrimento à redução dos rendimentos, resultado da concorrência pela oferta de trabalho — dado o alargamento dos índices de desemprego, que levou muitos trabalhadores a se ocuparem desta forma tipicamente precarizada e informal, sem acesso a direitos sociais e trabalhistas —, e das políticas de taxas e promoções das empresas detentoras dos aplicativos digitais, que reduzem o valor do serviço pago pelos clientes e o respectivo repasse aos trabalhadores. Ademais, destaca-se que maior tempo de trabalho, num contexto pandêmico, gera maior grau de exposição e risco de contágio. As principais demandas dos motoristas e dos entregadores por aplicativos digitais envolvem o aumento dos rendimentos após o serviço de transporte e entrega e a distribuição de equipamentos de proteção individual (EPIs) por parte das empresas detentoras dos aplicativos. Desta forma, é transferido para elas os custos com os equipamentos de trabalho, e garantida a segurança sanitária aos trabalhadores. As ações coletivas de maior repercussão são aquelas realizadas por fora das organizações sindicais, com destaque às articulações por páginas, perfis e grupos em redes sociais e aplicativos de comunicação. Além da ausência de organizações tradicionais, novas e velhas performances são incorporadas no repertório da ação coletiva, combinando ações presenciais e virtuais, envolvendo os consumidores em boicotes, fazendo denúncias ao poder público e pressionando as empresas. As organizações que tentam representar essas categorias utilizam-se de ações de solidariedade como forma de aproximação, diálogo e projeção política. São sindicatos oficiais, de trabalhadores formais, que estendem seu raio de atuação aos trabalhadores informais, associações que se reivindicam politicamente como sindicatos dessas categorias, mesmo coletivos autoorganizados.

Introducción

Sob os efeitos de um governo de orientação política neofascista e com um programa econômico neoliberal (Boito Jr., 2020), o Brasil esteve entre os países com maior número de pessoas infectadas e mortas pelo novo coronavírus. O desencorajamento público para que a população se vacinasse e tomasse as medidas adequadas de isolamento social, a demora na compra e na produção de vacinas, o sucateamento dos serviços públicos de saúde, ciência e tecnologia e a ausência de medidas que garantissem renda e proteção social, combinado aos impactos da crise econômica, da desindustrialização e das características estruturantes do mercado de trabalho do país, marcado pela informalidade, pela precarização e pela heterogeneidade, deterioraram ainda mais as condições de vida e trabalho da população. Tais efeitos foram ainda mais intensos para as frações mais expostas ao risco de contágio da Covid-19, isto é, os profissionais da saúde e da limpeza urbana, por um lado, e os trabalhadores informais, que não possuem acesso aos direitos sociais e trabalhistas, como os trabalhadores por aplicativos, por outro.

Este artigo busca discutir os impactos da pandemia na precarização do trabalho dos entregadores e motoristas por aplicativos, bem como as formas de ação e organização coletivas encontradas durante este contexto. Com base na análise bibliográfica, documental e de dados quantitativos, bem como na realização de entrevistas, iniciamos a próxima seção discutindo especificamente sobre o trabalho subordinado às plataformas digitais para, na sequência, expor os impactos da pandemia sobre esses trabalhadores. Antes das considerações finais, discutimos sobre as formas de ação e organização coletivas encontradas por esses trabalhadores durante o contexto da pandemia, demonstrando que, embora o contexto seja adverso aos trabalhadores e às suas condições de vida e trabalho, há formas de resistência que têm sido articuladas e materializadas contra a exploração e a

Desarrollo

O trabalho por plataformas digitais é um fenômeno complexo e cada vez mais crescente. Sua origem está relacionada à modernização e popularização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), surgidas no final da década de 1990, representando, deste modo, a combinação da modernização tecnológica com transformações muito significativas nas condições de vida da classe trabalhadora (Kalil, 2020). Ostrabalhadores por plataformas digitais são subordinados às empresas que detêm essas tecnologias, pois embora a subordinação do trabalho seja mascarada pelo discurso da autonomia, os trabalhadores durante a execução do trabalho respondem diretamente aos algoritmos digitais, possuem dessas empresas, que controlam cada movimento durante as etapas do trabalho: o estabelecimento de metas e regras; a possibilidade ou não da oferta de um trabalho; a precificação e a estimativa do tempo para realização do trabalho etc. (Fontes, 2017; Haider; Menéndez; Arias, 2020; Abílio; Amorim; Grohmann, 2021).

Embora existam diversos tipos de trabalho subordinado às plataformas digitais, os mais comuns são aqueles realizados pelos aplicativos, que conectam os clientes demandantes de serviços aos trabalhadores. Dos trabalhos por aplicativos, os que mais se destacam são aqueles voltados ao transporte de passageiros e à entrega de alimentos e objetos (Artur; Cardoso, 2020; Kalil, 2020; Cardoso; Garcia, 2021). Como no caso brasileiro a compreensão prevalecente no campo jurídico é de que o trabalho por plataformas digitais não é realizado de maneira subordinada às empresas (Carelli; Carelli, 2020; Kalil, 2020; Rosenfield; Mossi, 2020; Almeida; Kalil, 2021; Almeida; Kalil; Fonseca, 2021), esse conjunto de trabalhadores têm negado o acesso aos direitos sociais e trabalhistas, uma vez que direitos como piso salarial, férias e licenças são concedidos apenas aos trabalhadores com reconhecimento do vínculo empregatício e contrato de trabalho formal.

O trabalho subordinado às plataformas digitais, em geral, e o trabalho por aplicativos, em específico, é caracterizado por suas condições notavelmente precárias. São diversos os riscos e imprevisibilidades que se impõem durante a espera e a realização dos serviços, além dos baixos rendimentos a despeito da extensa jornada de trabalho (Abílio, 2020a; 2020b). Combinados à ausência de direitos sociais e trabalhistas, esse trabalho promove incertezas e insegurança, alavancando, assim, o processo de precarização social do trabalho (Pereira, 2022), fenômeno que é compreendido como a intensificação das condições do trabalho precário (Druck, 2011).

Para se ter uma dimensão do espaço que é ocupado pelas empresas detentoras das plataformas digitais no território brasileiro, em 2021 a Uber, empresa que é referência no setor, atuava em 500 municípios e contava com 22 milhões de clientes e cerca de 1 milhão de motoristas e entregadores cadastrados. A 99, principal empresa concorrente da Uber no que tange ao transporte por aplicativos, atuava em mil municípios, contando com 18 milhões de clientes e cerca de 600 mil motoristas. A Ifood, que realiza entrega de alimentos e bebidas por aplicativos, e que atualmente monopoliza o setor, atuava em 1,2 mil municípios, tendo 270 mil restaurantes cadastrados e 410 mil entregadores. Por fim, a Loggi, que também realiza entregas por aplicativos e é especializada na entrega de objetos, atuava em todo o país com 1,8 mil postos de redistribuição próprios e nove grandes centros de distribuição em todas as regiões brasileiras, com a estimativa de 40 mil entregadores cadastrados (Pereira, 2022).

Durante a pandemia, os entregadores e os motoristas por aplicativos ganharam destaque no debate público, sendo considerados categorias de trabalhadores “essenciais” justamente por desempenharem o importante papel de garantir o conforto e a segurança sanitária àquela parcela da sociedade que conseguiu desfrutar, em diferentes momentos, do direito de isolamento social. Conforme as recentes produções científicas têm demonstrado (Abílio *et al.*, 2020; Filgueiras e Lima, 2020; Lapa, 2021), esses trabalhadores foram ainda mais precarizados durante o contexto de pandemia, fenômeno que se materializou tanto nos riscos de contágio da doença, dada a exposição durante as jornadas de trabalho, como na queda dos rendimentos, no aumento do tempo de trabalho e no agravamento das condições de trabalho.

Ainda com relação à pandemia, importante destacar que no intervalo compreendido entre 26 de fevereiro de 2020, quando foi notificado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, e 26 de fevereiro de 2022, se estimava que o total de brasileiros infectados pelo novo coronavírus era de 28,7 milhões, sendo o total de mortes decorrentes da infecção do vírus de 648,5 mil. O estado de São Paulo, durante o mesmo período, teve o maior número de casos de infecção e morte, registrando aproximadamente 5 milhões de casos de contágio e 164,1 mil óbitos. Além dos impactos na saúde pública, a pandemia do novo coronavírus também afetou a economia brasileira, com destaque não apenas no aprofundamento da desigualdade social, mas também na diminuição do crescimento econômico, mensurado pelo Produto Interno Bruto, no comportamento dos preços e no custo da alimentação, no reajuste salarial abaixo da inflação e nos baixos níveis de ocupação e empregabilidade (DIEESE, 2021a; 2021b), além do abaixamento das condições de trabalho, expressado na redução da inserção ocupacional, no aumento da desocupação e nos baixos rendimentos dos trabalhadores (DIEESE, 2020; 2022).

Neste contexto, diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil agitaram palavras de ordem pressionando o Estado brasileiro a assumir um papel protetor quanto à valorização do trabalho, da renda e da vida, reivindicando, assim, a proteção ao emprego e renda, a valorização da saúde, a segurança e melhores condições de trabalho, a garantia da negociação coletiva e o fortalecimento do setor público para promover proteção à vida (Campos, 2020; Cesit, 2020).

Com o prolongamento da crise sanitária, combinado aos efeitos da crise econômica e à ausência de investimentos em políticas públicas de assistência social e amparo econômico, houve crescimento do trabalho informal e maior exposição aos riscos de contágio, impactando, desta forma, no aumento da precarização social. Assim, o trabalho por aplicativos digitais passou a ser considerado uma alternativa de sobrevivência aos

trabalhadores para o sustento de suas famílias.

Segundo as pesquisas realizadas por Abílio *et al.* (2020), Filgueiras e Lima (2020) e Lapa (2021), a categoria dos entregadores por aplicativos, considerando tanto bikers quanto motofretistas, teve um aumento considerável durante a pandemia. A combinação entre o modo flexível com que essas empresas operam e o ingresso rápido e fácil de novos trabalhadores nas plataformas digitais acabou por impactar de maneira significativa nos rendimentos do conjunto desses trabalhadores e nas próprias políticas de bonificação anteriormente praticados, reduzindo os valores e, inclusive, os períodos com tarifas dinâmicas e oferta de prêmios (Abílio *et al.*, 2020; Pereira, 2022).

Diante do aumento da concorrência entre os próprios trabalhadores e da redução dos rendimentos, os entregadores aumentaram o tempo de duração de suas jornadas de trabalho. Filgueiras e Lima (2020) apontam que a maior parte dos entregadores entrevistados trabalhava cerca de seis dias na semana, seguida por aqueles que trabalhavam todos os dias. A maior parcela dos trabalhadores entrevistados trabalhou mais de 10 e até 12 horas, seguida pelos que trabalharam mais de oito e até 10 horas.

Além do aumento da jornada de trabalho e da diminuição dos rendimentos, os trabalhadores por aplicativos não contaram com a total distribuição de equipamentos de proteção individual (EPIs) que pudessem impedir os acidentes de trabalho ou mesmo a exposição ao coronavírus. Neste sentido, ter uma jornada de trabalho mais extensa significou aos trabalhadores que estivessem mais tempo expostos aos acidentes de trabalho e ao risco de contágio do novo coronavírus, e que, além disso, mesmo que tivessem os baixos rendimentos, seriam eles próprios que deveriam comprar seus equipamentos de proteção, ao passo em que tentam suprir todas as necessidades básicas de suas famílias e demais custos com o trabalho, a exemplo da compra de combustível, manutenção do veículo, do pagamento das multas de trânsito etc.

Frente ao notável aprofundamento da precarização da vida e do trabalho, os entregadores e os motoristas por aplicativos realizaram manifestações reivindicando acesso a maiores rendimentos e melhores condições de trabalho, não apenas em nível nacional, mas também internacional (Moda; Gonsales, 2020; Miguez; Menendez, 2021). No caso brasileiro, a principal manifestação neste sentido foi o “Breque dos Apps”, feito em 1º de julho de 2020. A manifestação contou com motociatas e piquetes em estacionamentos e entradas de *deshoppings centers*, restaurantes e bolsões de espera, conseguindo envolver não apenas os próprios entregadores, mas também os clientes das plataformas digitais de delivery.

Em geral, as manifestações dos trabalhadores por aplicativos combinam velhos e novos elementos do repertório de ação coletiva (Pereira, 2022). A ação paredista envolve o desligamento temporário nos aplicativos, impactando o lucro das empresas, e o movimento dos veículos sobre as vias públicas, seja por meio de motociatas, como é o caso dos entregadores, ou de carreatas, como é o caso dos motoristas por aplicativos. Além disso, os piquetes, sejam eles feitos pelos próprios corpos dos trabalhadores ou os seus veículos, são essenciais para causar o tumulto que gera a atenção necessária do poder público. Tão importante quanto as manifestações presenciais feitas nas ruas, são as manifestações feitas no ambiente virtual: além do movimento ser articulado nos grupos em plataformas de comunicação, o desgaste público das empresas é promovido e amplamente repercutido nas redes sociais. É aqui que entram os clientes das empresas detentoras das plataformas digitais, que em solidariedade aos trabalhadores repercutem as pautas do movimento e não realizam pedidos de serviços por meio dos aplicativos de delivery ou transporte.

Dada a legitimidade das pautas e o impacto político e econômico da ação coletiva, o Breque repercutiu nas redes sociais e nas mídias tradicionais e alternativas (Abílio; Grohmann; Weiss, 2021). Embora a manifestação tivesse uniformidade quanto à luta por maiores rendimentos e melhorias nas condições de trabalho, passando a redução das jornadas e o fornecimento de EPIs por parte das empresas, o Breque se caracterizou como um movimento heterogêneo, abarcando diferentes perspectivas acerca da formalização ou não do trabalho subordinado às plataformas digitais, além da vinculação ou não de pautas mais amplas, como críticas aos governos federal e estaduais quanto à condução política frente à pandemia.

Logo após o primeiro Breque, outra manifestação foi realizada duas semanas depois, em 25 de julho, apresentando as mesmas reivindicações às empresas detentoras das plataformas digitais e ao poder público. Porém, o segundo Breque contou com menor público, o que é justificado, conforme Abílio, Grohmann e Weiss (2021), pelo fato de as empresas terem intensificado as suas táticas de *lobby* junto ao poder público e feito campanhas publicitárias visando produzir uma “contranarrativa” aos seus clientes, relativizando, desta forma, a precarização do trabalho da qual são responsáveis. Assim, percebe-se que além de aprofundar as condições de precarização do trabalho, a pandemia também representou, por um lado, um contexto de resistência e de pressão política para os trabalhadores, e, por outro, de maior ofensiva por parte das empresas detentoras das plataformas digitais, tanto no plano objetivo quanto no subjetivo.

As organizações coletivas que se envolveram nas lutas dos trabalhadores por aplicativos no contexto da pandemia, e que se envolvem com esses trabalhadores cotidianamente, são coletivos, associações, sindicatos tradicionais e sindicatos extraoficiais (Moniz; Boavida, 2019; Gondim, 2020; Pereira, 2022). O que distingue uma organização da outra é principalmente a forma de ação, relacionada ao interesse de se prestar ou não ao papel de representação jurídica desses trabalhadores, além do próprio reconhecimento legítimo da categoria e do reconhecimento legal perante as instituições do Estado.

As associações são organizações muito comuns entre os trabalhadores por aplicativos, e buscam exclusivamente prestar certos serviços, ofertar benefícios e, em alguns casos, organizar ações coletivas. Há casos de associações que se reivindicam politicamente como sindicatos, considerados sindicatos extraoficiais, que justamente por não representarem uma categoria formalizada não são reconhecidos pelo Estado brasileiro e nem incorporados na estrutura sindical vigente no país, não podendo, assim, firmar convenções coletivas. Por outro lado, também há

sindicatos oficiais, que representam trabalhadores formais, que estendem o seu raio de atuação aos trabalhadores informais por meio da prestação de serviços, oferta de benefícios etc. Há também coletivos, que não contam com estruturas físicas, mas organizam ações coletivas e dão identidade aos trabalhadores.

Com base em entrevistas realizadas com dirigentes de dois sindicatos que buscam organizar e representar os interesses dos entregadores e dos motoristas por aplicativos em São Paulo, destaca-se que as principais ações, além da representação jurídica em processos contra as empresas e a convocação de manifestações, são as ações de solidariedade, sobretudo com relação a entrega das cestas com mantimentos básicos para a sobrevivência familiar e o fornecimento de equipamentos de proteção individual. Essas ações dão respostas concretas às demandas dos trabalhadores, por um lado, e projetam politicamente essas organizações (Pereira, 2022).

As manifestações que foram articuladas por essas duas organizações, e os processos jurídicos movidos por elas contra as empresas detentoras das plataformas digitais, notavelmente a Uber e a Ifood, se relacionam às reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, expressas no desejo pelo aumento dos rendimentos e em mudanças nas políticas de oferta dos serviços, sejam elas relacionadas às políticas de banimento e exclusão das plataformas, ou mesmo às políticas promocionais feitas pelas empresas para atrair clientes, que impactam sobremaneira no rebaixamento dos rendimentos dos trabalhadores.

Conclusões

O trabalho por plataformas digitais avança com o processo de precarização do mercado de trabalho. Sendo assim, é urgente o debate sobre as formas de regulamentação desse tipo de ocupação informal, não perdendo de vista a necessidade do reconhecimento do vínculo de emprego para que haja garantia dos direitos sociais e trabalhistas.

A pandemia precarizou ainda mais o trabalho subordinado às plataformas digitais, sobretudo no que diz respeito aos riscos de exposição ao novo coronavírus e a desproteção ainda maior aos trabalhadores, materializada no aumento das jornadas de trabalho e na redução dos seus rendimentos. Neste sentido, buscando combater a notável rebaixamento de suas condições de vida e trabalho, os trabalhadores por aplicativos realizaram formas de ação coletiva que tiveram no centro do debate a precarização que sofrem cotidianamente. O maior desafio dessas manifestações é transformar essas pautas em um debate que envolva a regulação do trabalho, uma vez que esse debate não é consenso entre a categoria e não é apresentado como reivindicação em suas manifestações. Isso é um desafio que deve ser superado no próximo período e um debate que deve ser publicitado e empreendido por trabalhadores, sindicalistas, legisladores e órgãos públicos diversos.

O tema do trabalho subordinado às plataformas digitais deve continuar instigando a academia, em âmbito nacional e internacional, por um bom período. Mais do que o necessário e urgente debate sobre a regulamentação do trabalho e as características desse tipo de trabalho, devemos olhar com maior curiosidade as formas de ação e organização coletiva que são encontradas por esses trabalhadores, analisando e compreendendo não apenas os impactos, mas qualificando e contribuindo com as formas de superação do neoliberalismo e da precarização social do trabalho.

Bibliografia

- Abílio, L. C. (2020a., abril/julho). Plataformas digitais e uberização: globalização de um Sul administrado? *Contracampo*, Niterói, 39(1), p. 12-26. Recuperado de: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38579/pdf>.
- Abílio, L. C. (2020b, setembro/dezembro). Uberização e juventude periférica. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, 39(3), p. 579-597. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/nec/a/zwB63zdGw9nNzqPrS7wFsMN/?lang=pt&format=pdf>.
- Abílio, L. C., Amorim, H. & Grohmann, R. (2021, maio/agosto). Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, Porto Alegre, 57, p. 26-56. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/116484>.
- Abílio; L. C., Grohmann, R. & Weiss H. C. (2021, maio). Struggles of delivery workers in Brazil: working conditions and collective organization during the pandemic. *Journal of Labor and Society*, p. 598-616. Recuperado de: https://brill.com/view/journals/jlso/24/4/article-p598_598.xml.
- Abílio, L. C. et al. (2020). Condições de trabalho de entregadores via plataforma digital durante a Covid-19. *Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano*, Campinas, Edição Especial – Dossiê Covid19, p. 1-26, Recuperado de: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/74/37>.
- Arthur, K. & Cardoso, A. C. M. (2020, julho/dezembro). O Controle das plataformas digitais: nomear a economia, gerenciar o trabalho e (des)regular os direitos. *Tomo*, 37, p. 349-390. Recuperado de: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13043>.
- Boito Jr., A. (2020). *Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira*. Coleção Párias Ideias: Camêlo, A; Gouveia, V. (Orgs.). Goiânia: Editora Phillos Academy, 2020.
- Campos, A. S. (2020, abril). As propostas de movimentos e organizações para redimensionar o Estado, valorizar o trabalho, a renda e a vida. *CESIT-Unicamp*: Artigos, p. 1-12. Recuperado de: https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2020/04/artigo_-anderson-campos_-cesit.pdf.
- Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho - CESIT (2020, abril). *Emprego, trabalho e renda para garantir o direito à vida*. GT – Mundos do Trabalho: Reformas, s/p. Recuperado de:

<http://www.cesit.net.br/emprego-trabalho-e-renda-para-garantir-o-direito-a-vida/>.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2020, abril/junho). *Índice da Condição do Trabalho (ICT)*, 7, 3º trimestre de 2020. Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/analiseict/2020/072020.html>.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2021a, março). *Boletim de conjuntura: Crise sanitária e econômica persiste e se intensifica*, 27, Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura27.pdf>.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2021b, maio). *Boletim de conjuntura: Descaso e inépcia do governo em relação à pandemia aprofundam caos sanitário e econômico no Brasil*, 28. Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura28.html>.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2022, junho/julho). *Boletim de conjuntura: Economia lenta, pobreza acelerada*, 34, Recuperado de: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2022/boletimconjuntura34.html>.

Druck, G. (2011). Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH*, Salvador, 24(1), p. 37-57, Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nsp1/a04v24nsp1.pdf>.

Filgueiras, V. A. & Lima, U. M. (2020). *Levantamento sobre o Trabalho dos Entregadores por Aplicativos no Brasil*. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA). Recuperado de: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relato%CC%81rio-de-Levantamento-sobre-Entregadores-por-Aplicativos-no-Brasil.pdf>.

Fontes, V. (2017, janeiro/junho). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, 5(8), p. 45-67. <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>.

Gondim, T. P. (2020, maio/ago.). A Luta por Direitos dos Trabalhadores “Uberizados”: Apontamentos Iniciais Sobre Organização e Atuação Coletivas. *Mediações*, Londrina (PR), v. 25, n.2, p. 469-487, mai./ago. 2020. Recuperado de: https://www.academia.edu/45681657/A_Luta_por_Direitos_dos_Trabalhadores_Uberizados_Apontamentos_Iniciais_Sobre_Organiza

Haidar, J., Menéndez, N. D. & Arias, C. C. (2020, outubro/dezembro). La organización vence al algoritmo (?). Plataformas de reparto y procesos de organización de los trabajadores de delivery en Argentina. *Revista Pilquen Sección Ciencias Sociales*, 23(4), p. 15-28. Recuperado de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/2984/PDF>.

Lapa, R. S. (2021). O trabalho em plataformas digitais e a pandemia da Covid-19: análise dos dados da PNAD Covid-19/IBGE. In: IPEA. *Mercado de trabalho: conjuntura e análise*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho, 1, p. 1-15. Recuperado de: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10658/1/bmt_71_trabalho.pdf.

Miguez, P & Menendez, N. D. (2021, setembro). Platform workers in Latin America: Transnational logics and regional resistances? *Tempo Social*, São Paulo, 33(2), p. 231-251, Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Zpgn96JRBqxFSwMvygg7HHM/>.

Moda, F. & Gonsales, M. (2020, julho). Por dentro da mobilização global dos motoristas de transporte particular por aplicativo. *Revista Pensata*, Guarulhos, 9(1), p. 1-19, Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/10516>.

Moniz, A. B. & Boavida, N. (2019). Trabalho baseado em plataformas digitais: a caminho de um novo sindicalismo? *Esquerda*, Dossiê 297: Precariedade Uber Alles: a ameaça da uberização do trabalho. Recuperado de: <https://www.esquerda.net/dossier/trabalho-baseado-em-plataformas-digitais-caminho-de-um-novo-sindicalismo/62234>.

Pereira, E. J. R. (2022). *Na corrida pela representação sindical: o caso dos entregadores e dos motoristas por aplicativos*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Unicamp. Campinas. Recuperado de: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1251152?guid=1664399441844&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1664>

Palabras clave

trabalho por plataformas digitais; uberização; Covid-19; precarização

"A ordem é não passar fome": Ação Coletiva Marmitas Solidárias da Terra-MST e a crise de segurança alimentar no Brasil

Alessandra Marchioni ¹; Anna Beatriz Ferreira ¹; Maria Helena Barros ¹

1 - UFAL.

Resumen de la ponencia

A fome é uma deficiência nutricional individual causada, principalmente, pela condição de desigualdade social extrema. A fome é, em grande parte, consequência de um processo histórico de colonização que insiste em se conservar (Castro, 1984). No Brasil, essa condição atinge atualmente cerca de 33,1 milhões de pessoas (Rede Penssan, 2022). Em 2014, depois de deixar de integrar o Mapa da Fome (FAO) pela primeira vez na história (MDS, 2010), escolhas políticas e econômicas do Governo Bolsonaro levaram o país a retornar ao estado de insegurança alimentar, condição que já atinge 55,2% dos brasileiros. Só no estado de Alagoas, 60,8% da população está em situação de carestia. Nesse contexto, o Movimento Sem Terra (MST) reassume o protagonismo da luta popular em favor da alimentação digna. O projeto “Marmitas Solidárias” é uma iniciativa do MST que objetiva o preparo de refeições e a distribuição à população em situação de vulnerabilidade. Esse ensaio tem como objetivo descrever a prática do Coletivo Marmitas Solidárias/MST em Alagoas, caracterizada pela defesa da melhoria das condições materiais de vida, abrangendo vertente da chamada “luta [de classes] socioambiental”, desde a perspectiva do “ecologismo popular” (Alier, 1992). Essa abordagem também pressupõe os estudos de Prado Júnior (2000) e Fernandes (2008) sobre a condição de profunda desigualdade na estrutura fundiária brasileira e sua relação com a acumulação originária do capital. Para tanto, utilizou-se a metodologia dos “sentidos da colonização” (Prado Júnior, 2000) junto à prática da “ação coletiva”, a partir do método quantitativo: no acompanhamento da realização das atividades na sede do Coletivo, e do método qualitativo: nos diálogos formais e informais, colhidos por entrevistas semiestruturadas com integrantes e colaboradores do Movimento.

Introducción

A alimentação do brasileiro se mostra deficitária em todo território nacional, “apresentando-se em regra insuficiente, incompleta ou desarmônica, arrastando o país a um regime habitual de fome” (Castro, 1984). No Brasil, a fome é uma doença social resultante do recrudescimento da desigualdade, atingindo cerca de 19 milhões de indivíduos acometidos pela desnutrição grave, assim como mais da metade da população em diferentes níveis de insegurança alimentar. Em 2014, depois de ser excluído do Mapa da Fome (FAO) pela primeira vez na história (MDS, 2010), escolhas políticas e econômicas do Governo Bolsonaro levaram o país a retornar ao estado de insegurança alimentar. Esse cenário da fome é decorrente do intenso desmonte de políticas direcionadas à alimentação e agravado pelo contexto pandêmico. Em consequência disso, dados de 2022 indicavam que 32% dos brasileiros(as) se encontram em situação de insuficiência nutricional grave na região Nordeste do país, a qual é a mais afetada pela fome no Brasil. Enquanto isso, um quadro ainda mais crítico é percebido no estado de Alagoas, marcado pela concentração de renda e de terras cujas raízes remontam à colonização da região (Prado Júnior, 2007). Por essa condição alimentar, 60,8% da população é atingida, constituindo um vasto contingente dos “condenados do sistema”, excluídos da “civilização” e do “progresso” (Fernandes, 2008, p. 184). Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra encabeça a luta popular por alimentação digna no campo, observando os ideais da agroecologia, indispensável em sua atuação pelo plantio, distribuição e comercialização de alimentos, cuja prática abrange a vertente da “luta [de classes] socioambiental”, desde a perspectiva do ecologismo popular (Alier, 1992; Alimonda, 2011). Desde a sua fundação, em 1984, são objetivos do MST o acesso democrático à terra e aos bens da natureza, sendo assim uma articulação social e política que se contrapõe às questões estruturais da realidade brasileira assentadas nas dominações de classe, raça e gênero. Em meio à pandemia, a violência institucionalizada, a concentração produtiva, o aumento dos preços dos alimentos e da gasolina afetaram diretamente a comercialização dos pequenos agricultores, sem subsídios e infraestrutura para escoar a produção aos centros urbanos. Frente à dificuldade de articulação nas ruas, a prioridade do MST foi destinar o excedente dessa produção à comercialização e às ações de solidariedade, desenvolvidas junto aos trabalhadores urbanos em situação de vulnerabilidade, protagonizando assim o cuidado com o povo e a segurança alimentar. Assim, desde de 2020, o MST doou 6 mil toneladas de alimentos em ações solidárias e iniciou o Coletivo Marmitas Solidárias em Alagoas, em cooperação com o “Congresso do Povo”, brigada urbana do MST, organizando as atividades de preparo e distribuição das 100 refeições semanalmente no centro da cidade de Maceió.

Desarrollo

O BRASIL NO MAPA DA FOME: RAÍZES NA ESTRUTURA FUNDIÁRIA DESIGUAL E O DESAFIO DA SOBERANIA ALIMENTAR.

A fome é uma sensação fisiológica de vazio proveniente de deficiêncianutricional que provoca repercussões não apenas no âmbito físico do indivíduo afetado, mas nos aspectos sociais, econômicos e políticos que o circundam. É um “fenômeno geograficamente universal” do qual os mais prósperos continentes penam em se desvencilhar (Castro,1984). A fome é, então, uma doença social resultante de um estado de intensa desigualdade e que, no Brasil, atinge cerca de 33,1 milhões de pessoas[1], ao mesmo tempo que acomete mais da metade dapopulação[2] com insegurança alimentar e desnutrição.

Desde 1939, o governo brasileiro promove políticas em prol da segurança alimentar[3]. Todavia, apenas em 2003 as políticas de combate à fome passaram a ocorrer de forma definitiva, à exemplo do Programa Fome Zero. Esse conjunto de políticas foram desenvolvidas em um cenário no qual cerca de 44 milhões[4] de brasileiros(as) viviam em situação de insegurança alimentar. Na análise da FAO, entre 1990 e 2013 o decréscimo no número de pessoas atingidas pela fome foi de 84,7% - dessa porcentagem, 82,1% se deu entre os anos de 2002 e 2013, o que configurou a terceira maior redução em escala global[5] à época. Desse modo, no ano de 2014 o Brasil, pela primeira vez, passou a não mais compor a lista de países no Mapa da Fome. Esse resultado foi obtido através das ações do Programa Fome Zero em conjunto com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Garantia Safra, Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros, que compunham um plano articulado em prol da Segurança Alimentar e Nutricional, legalmente definida como:

[...] a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.[6]

A avaliação das políticas de segurança alimentar e nutricional ocorria desde métodos e índices distintos, mas que se comunicavam em seus resultados, ou seja, tratava-se da coordenação entre diferentes avaliações e monitoramentos tanto da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), quanto da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), da Avaliação do Consumo Dietético Individual, da Antropometria, assim como da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA)[7].

Apesar das avaliações internacionais e nacionais positivas ao longo de mais de uma década, os primeiros dados sobre a volta da insuficiência alimentar apareceram no relatório da FAO, de 2018. Essa situação é decorrente do intenso desmonte das políticas públicas direcionadas à segurança alimentar, que teve seu auge em 2022, quando dados da Rede Penssan, apontaram para o retorno de 55,2% dos brasileiros (as) ao “estado de insegurança alimentar”, dos (das) quais cerca de metade está em condição grave e moderada. Segundo esses índices, a insegurança alimentar atinge de forma mais veemente a região Nordeste, na qual 32% de seus habitantes se encontram em situação de insuficiência nutricional, sendo a região mais afetada pela fome no Brasil.

Enquanto isso, um quadro ainda mais crítico é verificado no estado de Alagoas, onde 60,8% da população apresenta dificuldades para alimentar-se adequadamente[8] e o desemprego expressa índice acima do observado na região Nordeste[9], fator determinante para a queda no nível de renda e aumento da condição de vulnerabilidade.

A intensidade no aumento da fome no Nordeste brasileiro não é casual, ao contrário, remete às origens históricas coloniais, que associam a insegurança alimentar à pobreza extrema e aos ganhos exorbitantes do setor econômico açucareiro:

A fome, no Brasil, é consequência, antes de tudo, do seu passado histórico, com os seus grupos humanos sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais. Luta, em certos casos, provocada e por culpa portanto da agressividade do meio, que iniciou abertamente as hostilidades, mas quase sempre por inabilidade do elemento colonizador, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil (Castro, 1984).

A fome é instrumento colonial de dominação social e econômica, sob o qual continuam a perecer as camadas vulnerabilizadas da população, permanecendo subjugadas a um sistema que agora direciona seus produtos para a cotação em mercados de *commodities*, mas que antes eram dirigidos à satisfação das metrópoles coloniais (Castro, 1984). Assim, como denuncia Quijano (2007), a exploração dos indivíduos subjugados ocorre, também, através do “império da fome”.

Segundo Prado Júnior (2000), a colonização brasileira foi, sobretudo, um misto de “[...] incoerência e instabilidade no povoamento, pobreza e miséria na economia, dissolução nos costumes, inércia e corrupção nos dirigentes leigos e eclesiásticos” (p. 356), tendo como eixo central a concentração de terras.

A economia agrária colonial instalou-se sobre uma estrutura fundiária desigual que permanece ativa na formação social contemporânea, na medida em que segue orientada para exploração predatória da terra e do trabalho[10]. Nessa direção, o “sentido de colonização” é a categoria que escancara a perenidade das heranças coloniais, as quais mantêm e, avançam, sobre o grau de desigualdade: de um lado, os grandes proprietários de terras, que concentram o acesso às áreas mais produtivas, recursos naturais e hídricos e localização favorável à

comercialização, de outro lado, as massas de despossuídos, que dispõem exclusivamente de sua força de trabalho para a venda. Segue, assim, o encontro do passado com o presente, em que o monopólio de terras se combina à mão de obra disponível a preço vil, favorecendo a implementação de empreendimentos agrícolas (Agro) capitalistas destinados à exportação em larga escala.

Assim é que, a questão agrária brasileira e a estratégia de acumulação originária de capital acabaram por servir de base para a organização da sociedade urbana, na medida em que a riqueza do meio rural migrou para a cidade e o trabalhador rural transformou-se em proletário, reproduzindo e ampliando as desigualdades econômicas, agora, no meio urbano (Fernandes, 2008, p. 182).

Dessa forma, atuar contra a insegurança alimentar e a desnutrição é, também, confrontar a perpetuação das práticas exploratórias advindas dos tempos coloniais, que se atualizam no dia-a-dia das cidades brasileiras.

A “soberania alimentar” é considerada “o direito dos povos definirem suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação para toda a população” (Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar, 2001) que, junto à “sustentabilidade da produção”, compõem os meios e os métodos de resistência ao *modus operandi* do capitalismo.

Nesse sentido, o “ecologismo dos pobres” de Alier (1992) vem se tornando, não apenas uma importante fonte de crítica ao chamado “benefício do mercado” e, por vezes, ao próprio Estado, como vem se transformando em uma potente ferramenta à autodeterminação dos movimentos sociais e populares:

A ecologia da sobrevivência torna os pobres conscientes da necessidade de conservar os recursos. Esta consciência é muitas vezes difícil de descobrir porque não utiliza a linguagem da ecologia científica (aqui há uma diferença com o ecologismo nor-atlântico), mas que utiliza linguagens políticas locais, às vezes religiosas. Tem havido e há muitas lutas sociais dirigidas a manter o acesso popular aos recursos naturais contra a privatização (ou contra a estatização). O mercado (e também por outras razões o Estado) não valoriza os custos ecológicos, que sempre são de fundo, de tipo macro. Portanto, as lutas sociais dos pobres para manter o uso dos recursos naturais fora da economia mercantil (ou fora da administração estatal) são, ao mesmo tempo, lutas pela conservação da natureza (Alier, 1992, p.10).

Assim, a luta do povo vulnerabilizado é, essencialmente, ecologista, pois trata-se da luta pela sobrevivência através da preservação. Ao longo da instauração da modernidade capitalista, a natureza foi subjugada a um processo de “colonialidade” (Quijano, 2007), que incluiu tanto uma epistemologia própria de compreensão de mundo, quanto uma ressignificação dos espaços sociais: *“un espacio subalterno que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes”* (Alimonda, 2011, p.3).

A QUESTÃO AGRÁRIA, O MOVIMENTO SEM TERRA E O PROTAGONISMO SOCIAL E ALIMENTAR EM ALAGOAS

Do ponto de vista jurídico, a solução para a “questão agrária” no Brasil depende da previsão e garantia de direitos constitucionais, pressupondo a efetivação do princípio da “função social da propriedade rural” (art. 5, inc. XXIII). Segundo a Constituição Federal de 1988, a política agrária e a reforma agrária distribuem-se em um conjunto de artigos abarcados pelo Título VII *“Da ordem econômica e financeira”*, desde o Capítulo dos Princípios Gerais da Atividade Econômica (art. 170, inc. III) até o Capítulo III *“Da política agrícola e fundiária e da reforma agrária”*[11]. Tais dispositivos insistem em inserir exclusivamente no campo econômico, políticas sociais e ambientais que não deveriam se manter separadas em seus objetivos, afinal, tratar de “benefícios e subsídios ao agricultor”, depende da modificação das relações de trabalho e da propriedade rural. Do mesmo modo, a reforma agrária implica necessariamente na mudança da estrutura fundiária, com ações direcionadas a uma nova organização produtiva desconcentrada, fortalecendo os assentamentos, a agricultura familiar e as comunidades rurais tradicionais, tendo por base a sustentabilidade ambiental e a promoção da diversidade sociocultural.

Na perspectiva política, a “questão agrária” do Brasil sofreu uma profunda inflexão em favor dos direitos sociais a partir de 2003, com o II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNR). O II PNR passou a articular, de forma coordenada e integrada à realidade geográfica, social e econômica locais, os programas de garantia do crédito, seguro agrícola, assistência técnica e extensão rural, além de políticas de comercialização, agroindustrialização, recuperação e preservação ambiental e infraestrutura social[12].

No entanto, desde 2016, essas instituições e instrumentos vêm sofrendo com o desmantelamento rotineiro[13]. Dentre as políticas mais atingidas estão: fomento à agricultura familiar, incluindo a política de aquisição de alimentos para abastecimento (CONAB), o programa de aquisição de alimentos (PAA) e a política de colonização e reforma agrária (INCRA).

Na esteira da resistência contra a desarticulação coletiva, o avanço da insegurança alimentar, o desemprego e a violência no campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, ou Movimento Sem Terra (MST), mantém-se como sendo uma das principais forças políticas no combate contra os assaltes do Governo Bolsonaro (2018-2022)[14].

Nesse período, o MST vem protagonizando inúmeros levantes e mobilizações sociais, bem como liderando ações de solidariedade, baseadas na produção agroecológica e sustentável e comunitária e na distribuição e comercialização de alimentos. Herdeiro do sindicalismo combativo, ao longo de toda a sua existência[15], o MST vem contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, no campo e na cidade

[16].

Assim é que, o MST encabeça a luta popular por alimentação digna desde o campo, contestando as bases produtivas da monocultura, na medida em que introduz novas relações ser humano-natureza com a implementação de tecnologias sustentáveis tanto do ponto de vista social, quanto agroecológico.

Mais de 50 mil famílias Sem Terra implementam, atualmente, práticas agroecológicas, tendo como objetivo principal a produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados (transgênicos) para toda a população, promovendo assim a segurança alimentar e nutricional[17].

O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país, totalizando cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais, considerado o maior movimento social da América Latina (Porto-Gonçalves, 2005).

Para isso, o MST conta com 160 cooperativas e 190 associações, as quais possuem 120 agroindústrias de pequeno e médio portes, cujas cadeias produtivas mais consolidadas nos assentamentos são de leite, carne, café, cacau, sementes, mandioca, cana-de-açúcar e grãos, sendo o maior produtor de arroz orgânico do mundo. Ademais, uma diversidade de alimentos produzidos em cada região do país pelo MST abastecem mercados e feiras, locais e regionais, programas de alimentação escolar e de outros entes públicos.

O MST se estrutura em “Frentes” de mobilização, entre elas a “Frente de Massa”, “Formação”, “Educação”, “Direitos Humanos”, entre outras. Dessa forma, coordenam a luta por soberania, patrimônio coletivo, educação, sanidade ambiental, etc. tendo por fundamento uma ampla reforma agrária popular, com o fim de garantir a posse e uso da terra para todos os povos e comunidades [18].

Em Alagoas, o movimento está organizado em 19 acampamentos em processo de ocupação, e em 79 assentamentos em processo de regularização fundiária. Segundo as líderes estaduais Débora Nunes e Margarida da Silva, “a democratização da terra e a garantia de condições para a permanência no campo devem ser alcançadas pelas políticas públicas, tendo como pressuposto o fato de que a terra é (e será sempre) alvo de umadisputa histórica, social, política e econômica no Brasil”[19].

No contexto pandêmico, os pequenos agricultores sofreram com o veto da concessão de crédito para fomento à agricultura, ainda que em meio ao cenário de avanço da insegurança alimentar[20]. Assim foi que, o aumento dos preços dos alimentos e da gasolina afetou diretamente a comercialização dos pequenos agricultores, sem subsídios governamentais e infraestrutura para escoar a produção aos centros urbanos. Os efeitos da pandemia orientaram novas prioridades ao MST, quais foram: a reorganização política, considerando as variáveis do distanciamento para a mobilização, e a produção de alimentos saudáveis, cujo excedente fosse destinado à superação das necessidades urbanas e às ações de solidariedade, desenvolvidas junto aos (às) trabalhadores (as)em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, desde de 2020, o MST doou 6 mil toneladas de alimentos em ações solidárias em todo o Brasil[21], fomentando o Coletivo Marmitas Solidárias em vários estados, que, em Alagoas, quando em funcionamento, coordena a distribuição de cerca 100 marmitas por semana no centro da Capital[22].

O PROJETO “MARMITAS SOLIDÁRIAS DA TERRA”

O projeto “Marmitas Solidárias” é uma iniciativa conduzida pelo Movimento Sem Terra (MST) Nacional, desde 2020, e visa a produção de refeições direcionada à população em “situação de rua”, condição que atinge ao redor de 221.869 brasileiros (as)[23].

O projeto, já consolidado em capitais como Porto Alegre e São Paulo, ocorre também em Maceió desde 2021, recebendo o nome de “Marmitas Solidárias da Terra”, em referência à origem da maior parte dos alimentos, que compõem as refeições doadas.

O Coletivo Marmitas Solidárias da Terra é coordenado por Marciângela Gonçalves, militante do MST há mais de dez anos, e Weldja Marques da Silva, militante do Congresso do Povo, amiga[24] do MST e pesquisadora. O preparo das refeições ocorre na sede do MST em Alagoas, localizada no bairro do Centro em Maceió e é orientado pelo assentado do MST, Sr. Flásio. O preparo das refeições (chamadas“marmitas”) inicia com a limpeza das carnes e sua o corte dos legumes e verduras[25], na maior parte, advindos dos assentamentos e acampamentos do movimento no estado. A essa atividade segue-se o preparo e o cozimento. Em seguida, os colaboradores organizam-se em uma “linha de montagem” para a composição dos pratos de refeição que contém: feijão, arroz, macarrão, farinha, alface, beterraba, abóbora e frango. Após a disposição dos alimentos nos pratos térmicos, eles são lacrados e encaminhados à entrega, atualmente realizada por voluntários externosao Movimento, com destaque à participação do Congresso do Povo: “brigada urbana do MST” em Maceió.

O projeto, que teve origem semanal, hoje se dá de modo quinzenal pelos militantes e voluntários que percorrem praças no torno do centro da cidade, entregando cerca de 100 refeições. A entrega das “marmitas” é também momento de diálogo e interação com os desassistidos. Assim, se bem que se trate de uma ação solidária, mantém como objetivo a emancipação social e política dos vulnerabilizados(as):

“Uma das questões que nós temos na intencionalidade da ação de solidariedade é, sem sombra de dúvida, o atendimento à necessidade mais imediata, porque quem está com fome quer comer.” [...] “A família que está lá, que mora lá na Levada, que recebe uma cesta de alimento, está com fome e quer comer” [...]. “Mas eu penso que uma das intencionalidades [que não é fácil, que não acontece instantaneamente, não é uma coisa que o outro responda de imediato] mas é a perspectiva da solidariedade, não como caridade, até porque como caridade tem outras instituições e organizações que fazem[né?].Tem vários políticos que, numa

perspectiva clientelista, fazem caridade: distribuir cesta básica, distribuir sopa.” [...] “Mas, a nossa solidariedade é na perspectiva de também ir dando, ou ao menos estimulando, um processo de organicidade. É dizer assim: “o Sem Terra está chegando aqui para trazer comida”, mas também convocar esse segmento, essas pessoas a se organizarem, a compreenderem o que é que nós estamos vivendo e que elas não podem ser responsabilizadas pela condição que vivem” (Nunes, 2022).

Segundo a liderança de Weldja da Silva Marques, a mobilização em torno do preparo das refeições, nas manhãs de sábado, como resultado da colheita de produtos provenientes dos cerca de 98 assentamentos e acampamentos do MST em Alagoas, além de reforçar o engajamento dos militantes na proposta da agroecologia, evoca o transbordar para os debates, de questões sociais, culturais e econômicas e “legitima a luta do movimento em outros espaços institucionais” (Lima, 2022).

O Coletivo Marmitas Solidárias distribui refeições nas Praças Sinimbú, Marcílio Dias, Praça Dois Leões, Dom Pedro II localizadas no centro da cidade e no Parque Gonçalves Ledo, situado no bairro do Farol. Todavia, é no Centro onde ocorre a maior parte da ação junto aos moradores e moradoras em situação de rua. A ação teve seu destaque o dia 22 de dezembro de 2021, quando a Cozinha da Solidariedade organizou a “Ceia Solidária” que distribuiu cerca de 1000 marmitas em uma iniciativa que integrou a Campanha Nacional “Natal Sem Fome”. O MST-Alagoas também efetuou a campanha no interior de Alagoas, nos municípios de Atalaia, Piranhas, Mata Grande, Girau do Ponciano e São Sebastião.

[1] Disponível em: <<https://olheparaafome.com.br/>>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

[2] *Idem*.

[3] Em 1939, o Ministério do Trabalho criou o Serviço Central de Alimentação no Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários (IAPI).

[4] Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/ acesso_informacao/institucional/gabinete-da-ministra/apresentacoes/201409_Brasil%20fora%20do%20mapa%20da%20fome%20%20-%20ingles.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2022

[5] Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/ acesso_informacao/institucional/gabinete-da-ministra/apresentacoes/201409_Brasil%20fora%20do%20mapa%20da%20fome%20%20-%20ingles.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

[6] Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.

[7] A análise anualmente construída pela FAO, como ferramenta de análise dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), observa o Prevalence of Undernourishment (PoU), percebido como insuficiente para medir o nível de insegurança alimentar, já que se refere apenas à quantidade de calorias disponíveis por habitante. No Brasil utiliz-se a EBIA (Escala Brasileira de Insegurança Alimentar) tomando-se os “parâmetros de renda necessária ao consumo alimentar e não alimentar básicos da população, derivando destes as linhas de pobreza e de indigência”.

[8] Segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares Contínua (POF), efetuada pelo IBGE, 38,5% vive em estado de insegurança alimentar em grau leve, 13,7% em grau moderado e 8,5% em situação grave. Fonte: IBGE. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil. Análise do consumo alimentar pessoal no Brasil. 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101742.pdf>>

[9] O índice observado em Alagoas é da casa dos 12%, acima da região Nordeste que possui 7,7% de índice de desemprego.

[10] A concentração de terras e de renda, assim como a participação do setor primário na economia, continuam paradigmáticas do contexto nacional: a exportação de commodities como soja, milho, cana-de-açúcar, café e outros arrecada 26,6% do Produto Interno Bruto em 2020, assim como campo brasileiro é dominado por 2,4 mil latifúndios com mais de 10 mil hectares, os quais correspondem a apenas 0,04% das propriedades rurais do país e ocupam 14,8% da área produtiva rural em 2017.

[11] Art.184. “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, (...)” Art. 186 “A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores”.

[12] II PNRA - PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA, 2003. Disponível em: <https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/9_1.pdf>. Acesso em: abril 2022.

[13] Os resultados do “desgoverno” (Temer-2016-18, Bolsonaro-2018-2022) nos últimos anos levaram ao acirramento da violência do Estado contra as populações agrárias, tais violações de direitos e garantias variaram entre as ameaças de despejo no campo e o cenário de impunidade diante de homicídios violentos de lideranças camponesas.

[14] Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/10/20/bolsonaro-o-mst-acabou-ou-nao/>>. Acesso em 01 abr. 2022.

[15] Em 1984, os trabalhadores rurais – posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros e pequenos agricultores que protagonizaram as lutas pela democracia e pela terra –, em meio à ditadura empresarial-civil-militar, reuniram-se no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, Paraná, organizando-se num movimento camponês nacional, o Movimento Sem Terra ou Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O MST constitui-se desde três objetivos centrais: lutar pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país.

[16] Palavras de ordem: “Sem Reforma Agrária não há democracia”, “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

[17] Art. 3º da Lei 11.346 de 2006: “A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm#:~:text=Art.%203%C2%BA%20A%20seguran%C3%A7a%20alimentar%20e%20nutricional%20consiste em>. Acesso em: 01. abr. 2022.

[18] Disponível em: <<https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 01. abr. 2022.

[19] Dessa maneira, não basta a regularização fundiária das ocupações, pois “fazer reforma agrária” é também incluir outras reivindicações, como a construção de infraestrutura e moradia, fornecer energia elétrica e tecnologia agrícola, viabilizar acesso a posto de saúde e escola, além de viabilizar a construção de estradas necessárias ao escoamento da produção e cisternas para o fornecimento de água para consumo e irrigação.

[20] Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/09/bolsonaro-veta-auxilio-de-ate-r-3500-para-agricultores-familiares.shtml?msclkid=1b8dc33eb5c911ecbbb002b1d1922324>>. Acesso em 01 de abril de 2022.

[21] Disponível em: <<https://mst.org.br/2022/01/14/mst-ultrapassa-6-mil-toneladas-de-alimentos-doados-durante-a-pandemia/>>. Acesso em 01 de abril de 2022.

[22] Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/31/mst-inicia-distribuicao-de-marmitas-para-populacao-em-situacao-de-rua-em-maceio/>. Acesso em: 10 abr. 2022./.. Acesso em: 10 abr. 2022.

[23] Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10074/1/NT_73_Disoc_Estimativa%20da%20populacao%20em%20situacao%20de%20 Acesso em: 04 abr. 2022.

[24] Termo utilizado para militantes não inseridos na condição de assentado ou acampado.

[25] Os legumes, frutas e verduras utilizados são: cebola, alho, beterraba, alface, tomate e abóbora.

----- Conclusões

Diante disso, não há dúvidas de que a fome é um fenômeno social com origem na desigualdade socioeconômica patrocinada, em maior ou menor grau, pela gestão estatal, tanto que, por escolha governamental, ações ou omissões encaminham o país à superação, ou ao retorno, do “Mapa da Fome” (2022). Desse modo, a fome pode ser percebida como instrumento de dominação, que escancara a perenidade das heranças coloniais brasileiras, as quais conservam o grau de desigualdade social e econômica existente, avançando, na neocolonialidade, sobre povos e populações e seus recursos naturais. No “sentido de colonização” a estrutura social e econômica mantém-se estratificada, hierarquizada entre os grandes proprietários de terras, que concentram o acesso às áreas mais produtivas, recursos naturais, e de outro lado, as massas de despossuídos, que dispõem exclusivamente de sua força de trabalho para a venda. Nesse contexto, Alagoas é um simulacro da “colonialidade do poder”, tanto do ponto de vista do trato da “questão agrária”, quanto da instrumentalização da fome como ferramenta de subjugação dos povos. Em Alagoas, a concentração agrária e canavieira permanecem recrudescendo, perpetuando os maiores índices do Brasil (0,871), em 2006. Nesse mesmo Estado, 60,8% da população apresenta dificuldades para se alimentar adequadamente, enquanto o desemprego apresenta índices acima dos observados na região Nordeste do Brasil. Nessas condições, a defesa da “soberania e segurança alimentares” resgatam a resistência social e popular, na direção da promoção do equilíbrio entre as atividades econômicas de produção, distribuição e consumo e as finalidades sociais e ambientais, em especial, com o objetivo da alimentação segura e sustentável, desde um cultivo agroecológico. O “ecologismo dos pobres”, aquele que prevê o usufruto dos recursos naturais associado à sua preservação, está, portanto, na prática do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, movimento social e político mais longevo das Américas. Através do projeto Marmitas Solidárias da Terra, o MST atualiza a resistência e a luta pela soberania popular e alimentar, medida em que dispõe toneladas de alimentos produzida de forma sustentável à alimentação das populações vulnerabilizadas pelo Brasil. Em Maceió, maior centro urbano do Estado, são 100 marmitas distribuídas quinzenalmente à população em “condição de rua” no centro da cidade.

----- Bibliografia

Alier, J. M. (1992) Ecologismo de los pobres. *Revista WANI* n.125 abr. (pp.2-42).

Alimonda, H. (2011) La colonialidad de la naturaleza una aproximación a la ecología política latinoamericana In. Clacso. *La naturaleza colonizada: ecología? política y minería en América Latina*. Buenos Aires. Ciccus Ediciones (pp.21-58).

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.(2010) *Síntese de indicadores sociais*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/documentos-1/sintindicadoressociais_2010_embargo.pdf?msclid=5d8b337bb5cd11ecb6a7ac0cc35d446d> acesso em: 01 de abril de 2022

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020) *Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: análise do consumo alimentar pessoal no Brasil. análise do consumo alimentar pessoal no Brasil*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101742.pdf>. acesso em: 30 mar. 2022.

Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). *Atlas da violência no campo no Brasil: condicionantes socioeconômicos e territoriais*. Disponível em: <<http://bibliotecaweb.ipea.gov.br/>>. acesso em: 01 de abril de 2022.

Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). *Nota técnica: estimativa da população em situação de rua no Brasil (setembro de 2012 a março de 2020)*. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10074/1/nt_73_disoc_estimativa%20da%20populacao%20em%20situacao%20de%20rua acesso em: 04 abr. 2022.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2014) *Brazil out of FAO world hunger map*. Brasília. disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/acao_informacao/institucional/gabinete-da-ministra/apresentacoes/201409_brasil%20fora%20do%20mapa%20da%20fome%20-%20-%20ingles.pdf. acesso em: 04 abr. 2022.

Castro, J. (1984) *Geografia da fome - o dilema brasileiro: pão ou aço*. Rio de Janeiro. Edições Antares.

Congresso do povo (2018). *Cartilha para formadores*. São Paulo: Frente Brasil Popular, Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_173400586_27032018220800.pdf. acesso em: 01 abr. 2022.

Fernandes, F.(2008) *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. São Paulo: Global Editora.

Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar (2001), *Declaração Final: pelo direito dos povos a produzir, alimentar-se e a exercer sua soberania alimentar*. Havana. Cuba.

Lima, W. (2022) *Entrevista concedida a Anna Beatriz Pereira Ferreira e Maria Helena do Nascimento Barros Maceió*.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2021). *MST inicia distribuição de marmitas para população em situação de rua em Maceió: a entrega ocorrerá semanalmente, sempre aos sábados. a entrega ocorrerá semanalmente, sempre aos sábados*. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/31/mst-inicia-distribuicao-de-marmitas-para-populacao-em-situacao-de-rua-em-maceio/>. acesso em: 10 abr. 2022.

Nunes, D. (2022) *Entrevista concedida a Anna Beatriz Pereira Ferreira e Maria Helena do Nascimento Barros Maceió*.

Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura; Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola; Organização Pan-Americana da Saúde; Programa Mundial de Alimentos; Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2021) *Versão resumida de panorama da segurança alimentar e nutricional na América Latina e no Caribe 2020: segurança alimentar e nutricional para os territórios mais atrasados*. Santiago. Chile.

Porto-Gonçalves, C. (2005) *A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST*. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/a-nova-questao-agraria-e-a-reinvencao-do-campesinato-o-caso-do-mst/>>. acesso em: 01 abr. 2022.

Prado Junior, C. (2000) *Formação do Brasil Contemporâneo*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense.

_____(2007). *Questão Agrária*. São Paulo: Brasiliense.

Quijano, A (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Buenos Aires: Clacso, (pp. 93-126).

Rede Penssan (2022) *II Vigisan. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*. São Paulo. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/vigisan_inseguranca_alimentar.pdf>. acesso em: 02 de abril de 2022.

Palabras clave

Insegurança alimentar. Movimento dos Sem Terra (MST). Marmitas Solidárias da Terra.

La Diplomatura en Educación Popular Latinoamericana: el desafío de co-formarnos en virtualidad en tiempos de pandemia. Construcción de resistencia desde educadores populares barriales, comunitarios, militantes, universitarios, desde el sur de América latí

Natalia Michniuk ¹ ;

Juana Mariela Villagra ² ;

Sandra Mabel Llosa ³ ; Cynthia Solange Sanchez ³ ; Marcela Verónica Kurlat ³ ; Claudia Lomagno ³ ;
Carla Mercedes Martínez ³ ; Sabrina Zinger ² ; Paula Mariela Aparicio ² ; Mario Javier Fernández ² ;
Romina Liliana Sosa ² ; Blanca María Salvatierra ² ; Miguel Ángel Miño ¹ ; María Florencia Valencio ¹
; Vania Alves Martins Chaigar ⁴ ; Karen Godoy Silveira Barbosa ⁴ ; Fernanda Farias Oliveira ⁴

1 - UNPA. 2 - UNJU. 3 - UBA. 4 - FURG.

Resumen de la ponencia

Argentina, como el resto de América Latina, sufre en la pandemia un grave deterioro de condiciones de vida, tanto objetivas como subjetivas: se agudiza la crisis estructural y las desigualdades ya existentes; la pobreza asciende al 37,3% (segundo semestre 2021, INDEC). La legitimación de prácticas coercitivas, disciplinadoras y represivas estatales y las exigencias de aislamiento, han facilitado un proceso de desmovilización de acciones colectivas. El lugar de las organizaciones barriales y movimientos populares ha sido central, como espacio de construcción de resistencias y de denuncias de las múltiples carencias así como estrategia de sostén y cuidados ante las ausencias del Estado, aún en distintas formas de articulación con políticas públicas. La universidad pública, sumida en esta crisis generalizada, sanitaria, educativa, social y económica, fue interpelada en sus funciones sustantivas. Como educadorxs populares que conformamos la RIAPEP (Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular en Universidades Públicas integrada por UBA, UNJU, UNPA -Argentina- y FURG -Brasil-), venimos bregando por otros modos de hacer investigación y educación en y desde las universidades; planteándonos generar espacios colectivos de reflexión sobre el presente, sostener espacios de formación, tejer lazos de sostén y articulación con y entre educadorxs populares de instituciones socioeducativas, organizaciones y colectivos sociales y movimientos populares. Organizamos y desarrollamos en 2021 la Diplomatura de Educación Popular Latinoamericana EPL, con modalidad virtual mixta (sincrónica/asincrónica). La misma se incluyó en un espacio de disputa en el campo cultural y universitario, logrando que accedieran a la misma, de manera gratuita y sin requisito de título de grado, cien educadorxs militantes, del norte (Jujuy, Salta y Tucumán), del sur (Santa Cruz) y del centro de Argentina (Buenos Aires y Córdoba) y del sur de Brasil (Pelotas). Seis módulos habilitaron la problematización de prácticas educativas singulares: la EPL como opción político-pedagógica transformadora; el trabajo en Salud Comunitaria; con Jóvenes y Adultxs; con Infancias y personas con discapacidad; las experiencias de educación y trabajo; las estrategias metodológicas participativas desde el arte y otras experiencias culturales. La propuesta pedagógico-didáctica estimuló la mirada reflexiva desde y hacia el propio trabajo territorial así como la multiplicación y recreación de la formación con lxs demás compañerxs de las organizaciones. Como RIAPEP, desde nuestra opción por la IAP como modo de hacer ciencia de lo social asentado en el paradigma de la teoría social crítica y orientado a una ciencia emancipatoria, donde se conjuga la investigación, la participación y la praxis educativa en un encuadre de Educación Popular, entendemos que es necesario asumir los desafíos que el contexto de pandemia presenta, sosteniendo la premisa de repensar-nos en estos nuevos escenarios, de cuestionarnos y reflexionar, junto a lxs educadores populares, cómo seguir trabajando políticamente con los emergentes actuales, construyendo inéditos viables.

----- Introducción

Este trabajo se dirige a compartir reflexiones en torno a la importancia de la formación en las organizaciones y movimientos sociales, en el marco de la disputa cultural en el campo popular, sobre la base de la sistematización inicial de la experiencia de la Diplomatura en Educación Popular Latinoamericana desarrollada durante el año 2021. La misma fue organizada por la RIAPEP: Red de Investigación Acción Participativa y Educación Popular en Universidades Públicas. Se trata de una red de equipos de docentes investigadores de tres universidades argentinas: Universidad de Buenos Aires UBA, Universidad Nacional de Jujuy UNJU y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos UNPA-UARG y una universidad del sur de Brasil: Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Frente a las dificultades y límites impuestos por la pandemia de COVID-19, la Diplomatura en Educación Popular Latinoamericana, organizada por la RIAPEP [1], fue la forma, el espacio y el tiempo que nos dimos para el reencuentro con diversos referentes de organizaciones sociales y para trabajar el desafío de co-formarnos en

virtualidad, frente a la imposibilidad de concretar encuentros presenciales y de realizar trabajo en terreno. Significó la posibilidad de continuar aportando a la construcción de acciones de resistencia y de superación de problemáticas desde educadorxs populares barriales, comunitarixs, militantes y universitarixs, en una perspectiva de Educación Popular hacia horizontes emancipatorios.

En un contexto en que la educación se virtualiza y tecnologiza ¿qué desafíos implica para el campo de la educación popular? Entendemos que a la vez que denuncia las enormes limitaciones que se presentan en la búsqueda de educar a la distancia- más cuando el acceso a las plataformas virtuales es una limitación mayoritaria de los sectores populares- redobla el ingenio para sostener y/o incrementar el trabajo territorial. Nos planteamos con esta propuesta el desafío de conquistar espacios también en los contextos virtuales, utilizarla para socializar conocimientos, actividades de formación, reflexión y organización en las plataformas que usan los sectores populares, personalizando los diálogos; preguntándonos colectivamente ¿qué sucede en nuestros territorios?

¿qué necesitamos? ¿Qué reflexión crítica se puede hacer sobre lo que nos está aconteciendo? ¿Qué contenido virtual podemos producir para visibilizar nuestras prácticas? Extendiendo así la denuncia que acontece en las calles a las redes.

[1] Conformada en 2012 y formalizada en el 2016 con la participación de universidades públicas: centro (Universidad de Buenos Aires UBA), norte (Universidad Nacional de Jujuy UNJu) y sur del país (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos UNPA-UARG) y en el sur de Brasil (Universidade Federal do Rio Grande - FURG)

----- Desarrollo

¿Por qué una diplomatura en Educación Popular Latinoamericana con educadorxs en territorios?

El año 2020 nos sumergió en un contexto de crisis mundial producto de la pandemia del Covid-19 que profundiza la crisis sistémica (ecológica, social, económica, política, de cuidados, etc.) que vivimos desde hace muchas décadas. Se produce un fenómeno de visualización e incremento de las desigualdades.

Argentina, como el resto de América Latina, sufre en la sindemia un grave deterioro de condiciones de vida, tanto objetivas como subjetivas: se agudiza la crisis estructural y las desigualdades ya existentes: la pobreza asciende al 36,5% y la indigencia al 8,8% (primer semestre 2022, INDEC).

La legitimación de prácticas coercitivas, disciplinadoras y represivas estatales y las exigencias de aislamiento, han facilitado un proceso de desmovilización de acciones colectivas. El lugar de las organizaciones barriales y movimientos populares ha sido central como espacio de construcción de resistencias y de denuncias de las múltiples carencias, así como estrategia de sostén y cuidados ante las ausencias del Estado, aún en distintas formas de articulación con políticas públicas.

La universidad pública, sumida en esta crisis generalizada, sanitaria, educativa, social y económica, fue interpelada en sus funciones sustantivas. Como educadorxs populares que conformamos la RIAPEP venimos bregando por otros modos de hacer investigación y educación en y desde las universidades; planteándonos generar espacios colectivos de reflexión sobre el presente, sostener espacios de formación, tejer lazos de sostén y articulación con y entre educadorxs populares de instituciones socio educativas, organizaciones y colectivos sociales y movimientos populares.

Reconocemos más que nunca el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática; asumimos junto con grandes referentes (Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrillo, Carlos Rodríguez Brandao; María Teresa Sirvent, Luis Rigal, entre otros) una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares para trabajar en la creación y desarrollo de las condiciones subjetivas que contribuyan a las acciones emancipadoras y de transformación social.

Desde esta perspectiva, como Red de educadorxs-investigadorxs-estudiantxs de Universidades Públicas distribuidas en puntos estratégicos del territorio nacional y de la región latinoamericana redoblamos nuestro compromiso militante. Desde nuestra opción por la IAP como modo de hacer ciencia de lo social asentado en el paradigma de la teoría social crítica y orientado a una ciencia emancipatoria se procura que el tradicional “objeto” de estudio devenga sujeto participante en el proceso investigativo. Se conjuga la investigación, la participación y la praxis educativa en un encuadre de Educación Popular. Se apuesta a una acción conjunta entre los equipos universitarios y los grupos, instituciones, organizaciones y movimientos sociales a través de la generación de un conocimiento colectivo, crítico, reflexivo y autónomo que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de demandas sociales y acciones colectivas que pugnen por superarlas.

La Educación Popular (EP) como opción político-pedagógica implica una elección por propuestas educativas transformadoras desde y con los sectores populares, desde la cotidianidad, recreando los saberes y construyendo colectivamente otras formas de hacer y ser. Defendemos la acepción política que implica la EP en defensa de la opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo igualitario, más justo. La EP a la cual adherimos, contiene una intencionalidad explícita para contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías.

Sostener esta perspectiva, en la cual asumimos la trama entre la IAP y la EP, implica bregar por otros modos de hacer investigación y educación en y desde las universidades como espacio de disputa cultural; planteándonos generar espacios colectivos de reflexión y de construcción colectiva de conocimiento y tejer lazos de sostén y articulación con y entre educadorxs populares de instituciones socio educativas, organizaciones y colectivos

sociales y movimientos populares. Este posicionamiento habilita desarrollar desde nuestros respectivos proyectos, en cada una de los equipos participantes de la RIAPEP acciones colectivas en las que se articulan de manera profunda las tareas de docencia, investigación y extensión universitaria.

En este macro las preguntas que orientan la acción son ¿cómo seguir acompañando a estos colectivos, organizaciones, movimientos, estando limitadxs para hacer el trabajo territorial?; ¿cómo seguir creando a pesar -y a partir- del impedimento de ir al territorio, prácticas y procesos que colaboren en generar protagonismo político?; ¿cómo repensar-nos en estos nuevos escenarios?; ¿cómo seguir trabajando como educadorxs populares actuando políticamente con el/los emergente/s actuales?

Advinieron como posibles respuestas, algunas “tareas” para lo que fue la coyuntura pandémica que podríamos pensarlas como pistas que nos dejara Oscar Jara en el conversatorio virtual “Educaciones populares en el actual contexto de pandemia” organizado por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares Histórica (CEIP Histórica) el 28 de abril del 2020. Las mismas versan sobre la necesidad de:

- a. un análisis realista del impacto de la pandemia en los sectores sociales con los que trabajamos, pero también en los aspectos subjetivos;
- b. un análisis crítico de los enfoques con los que están enfrentando nuestros gobiernos la coyuntura actual;
- c. identificar y articular las iniciativas que están generando espacios solidarios de fortalecimiento, proyección, proyectos;
- d. aprovechar los ejes transversales que nos conectan como América Latina y Caribe. Articular lo particular con lo general para “otra globalización”;
- e. sistematizar toda la experiencia de los procesos en los que estamos y los que se generarán para así poder pensar en “otra normalidad distinta”

Este escenario nos obliga a repensar la educación en general, las prácticas y las distintas experiencias educativas particularmente -desde nuestros intereses- a la educación popular, o más precisamente, a las educaciones populares. Es así que ante este panorama, la invitación es a pensar, diseñar, y evaluar juntxs la introducción de nuevas tecnologías no solamente desde su función comunicativa, sino desde su aplicación educativa creativa, necesarias en tiempos de pandemia y post pandemia.

Hemos elegido acompañar entonces desde el fortalecimiento de la acción de los grupos, en un trabajo conjunto entre los equipos universitarios y las organizaciones populares y movimientos sociales, a través de la generación de un conocimiento colectivo, crítico, reflexivo y autónomo que apoye el análisis de las situaciones problemáticas y la organización de demandas sociales y acciones colectivas que pugnen por superarlas (Sirvent, 1994, 1999, 2010; Rigal, 2001, 2005; Sirvent y Rigal, 2012; Sirvent, Lomagno y Llosa, 2011).

Organizamos y desarrollamos en 2021 la Diplomatura de Educación Popular Latinoamericana EPL, con modalidad virtual mixta (sincrónica/asincrónica). La misma se incluyó en un espacio de disputa en el campo cultural y universitario, logrando que accedieran a la misma, de manera gratuita y sin requisito de título de grado, cien educadorxs militantes, del norte (Jujuy, Salta y Tucumán), del sur (Santa Cruz) y del centro de Argentina (Buenos Aires y Córdoba) y del sur de Brasil (Pelotas). El criterio inicial fue socializar en aquellxs compañeres con los cuales ya había diferentes trabajos previos entre los equipos de investigación de la universidad.

El objetivo general que nos planteamos fue habilitar un espacio de formación en y desde la perspectiva de la Educación Popular Latinoamericana, fortalecer la formación y el trabajo territorial de lxs educadores de las organizaciones con las cuales trabajan los equipos universitarios integrantes de la RIAPEP.

En este contexto de pandemia nos planteamos:

profundizar la Educación Popular como práctica político pedagógica emancipatoria en las experiencias educativas en territorio; promover una mirada crítica y reflexiva acerca de los procesos educativos realizados en el trabajo territorial, identificar situaciones problemáticas relacionadas con la organización y la participación social, el trabajo, la salud, las infancias, la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos; visualizar posibilidades para la intervención pedagógica sobre dichas problemáticas; compartir herramientas analíticas y metodológico-didácticas para el desarrollo de experiencias desde la perspectiva de la educación popular y la animación sociocultural; estimular el intercambio y las redes entre instituciones barriales, organizaciones sociales y movimientos populares, en torno al trabajo territorial realizado desde la perspectiva de la educación popular.

La experiencia se realizó entre los meses de mayo y agosto de 2021, se desarrollaron seis módulos que problematizan prácticas educativas singulares: ¿desde qué lugares abrazamos la opción por la educación popular latinoamericana? ¿Cómo entendemos la salud comunitaria? ¿Qué desafíos tenemos en términos de educación de jóvenes y adultos? ¿Qué lugar ocupan las infancias y las personas con discapacidad en nuestras organizaciones? ¿Cómo promovemos la participación?

Algunas de las temáticas abordadas en cada módulo fueron:

1)- La Educación Popular Latinoamericana como opción político-pedagógica transformadora cuyos contenidos principales trabajos fueron:

-Fundamentos filosófico-políticos de la concepción de la Educación Popular Latinoamericana.

-El binomio opresor – oprimido. Lo pedagógico y lo político en el proceso educativo. La dialogicidad y comunicación como método. La construcción colectiva de conocimiento.

-La Praxis social emancipatoria. La noción de espacios educativos. Prácticas y experiencias de educación popular en espacios educativos diversos educación popular freireana.

2)- El trabajo en Salud Comunitaria, donde se abordó

-La Salud desde la Educación Popular: hacia un abordaje multidimensional, participativo y transformador. Concepciones hegemónicas de salud y de enfermedad.

-Reconceptualización de salud y de enfermedad. Las prácticas de salud de diversas comunidades.

-Promoción de la salud. Experiencias de Educación Popular en Salud.

3)- La Educación con Jóvenes y Adultxs donde profundizamos

- El derecho a la educación desde la perspectiva amplia e integral de la Educación a lo largo de la vida; hacia una articulación con el paradigma de la Educación Popular.

- Experiencias educativas en ámbitos sociocomunitarios territoriales: naturaleza multidimensional y pluriescalar de los territorios; la comunidad como devenir.

- Necesidades y demandas, construcción de conocimientos y participación social

4) La Educación con Infancias y personas con discapacidad donde se trabajó

- Infancias y sectores populares, prácticas educativas en movimientos sociales con Infancias vs. Adultocentrismo. Protagonismo infantil.

- La Educación Inclusiva y los movimientos sociales. El Modelo social de la Discapacidad y la Educación Popular.

- Prácticas espaciales de niños en la ciudad.

5) Las experiencias de educación y trabajo donde se abordó como contenidos

-La educación y modos de producción. Colonialidad y modernidad. La formación de lxs trabajadorxs. Educación trabajo y ciudadanía. Las experiencias comunitarias. Ocupar, resistir y educar: las experiencias de fábricas recuperadas, obrerxs sin patrón, la economía popular feminista.

-El principio formativo del trabajo, practicas decolonizadoras y emancipadoras. Saberes socialmente productivos

y 6) La Educación y estrategias metodológicas participativas desde el arte y otras experiencias culturales donde compartimos como contenidos

- Metodología holística, histórica y dialéctica de la educación popular

-Las metodologías participativas y la animación sociocultural.

- Dimensión lúdica, arte, corporeidad y comunicación en los movimientos sociales.

La propuesta pedagógico-didáctica estimuló la mirada reflexiva desde y hacia el propio trabajo territorial así como la multiplicación y recreación de la formación con lxs demás compañerxs de las organizaciones.

Dentro de esta incertidumbre que nos paralizó en lo que respecta a lo colectivo, se imposibilitó el seguir acompañando en territorio las distintas prácticas político-pedagógicas que elegimos militar, sostener, acompañar desde hace más de diez años.

“Adaptarnos” al contexto de pandemia implicó entonces buscar nuevas formas para seguir comunicados, incorporar con mayor fuerza los dispositivos virtuales, adecuar los tiempos y los ritmos de trabajo a las necesidades de los grupos, seleccionar bibliografías con diferentes niveles de complejidad e inquietudes de especificidad de intereses de profundización.

Como acompañamiento para el desarrollo de la diplomatura, desplegamos un dispositivo de apoyo a lxs cursantes, organizando al grupo total en cuatro subgrupos según regiones. A su vez, dentro de cada región, se organizaron pequeños grupos de trabajo en los casos en que participaban varixs integrantes de una misma organización. Observamos que el trabajo se potenciaba, además, cuando podíamos dialogar con un/a/e “referente” por parte de la organización, que podía oficiar de “enlace” y acompañamiento (por ejemplo, un/a/e representante de la Comisión de Educación de la organización, etc.).

Por otro lado, fue importante el esfuerzo de traducción para facilitar el seguimiento en español y en portugués.



DIPLOMATURA EN

Educación Popular Latinoamericana



Mural colectivo elaborado en las III jornadas de educación popular de la UNPA UNPA UARG octubre 2016

Duración: 3 meses

>>> junio, julio y agosto

Modalidad: Virtual mixta

>>> sincrónica / asincrónica

Más información en:

>>> diploeducacionpopularriapep@fhyics.unju.edu.ar

Organizadores:



Avales:





DIPLOMATURA EN

Educación Popular Latinoamericana

Módulos

Módulo 1 | Viernes 4 de junio

>>> La Educación Popular latinoamericana como opción político pedagógica transformadora

Módulo 2 | Viernes 18 de junio

>>> Educación Popular y salud comunitaria

Módulo 3 | Viernes 2 de julio

>>> Educación Popular de jóvenes y adultos y experiencias territoriales

Módulo 4 | Viernes 16 de julio

>>> La Educación Popular. Infancias y discapacidad: propuestas no adulto céntricas capacitistas

Módulo 5 | Viernes 30 de julio

>>> Experiencias de trabajo y educación desde la mirada de la Educación Popular

Módulo 6 | Viernes 14 de agosto

>>> Estrategias metodológicas participativas desde el arte y otras experiencias culturales.

Equipo docente:

(UNJu) Juana Mariela Villagra, Sabrina Zinger, María Belén Quiroga Mendiola, Blanca María Salvatierra, Paula Aparicio, Mario Fernández **(UNPA)** Natalia Michniuk, Miguel Miño **(UBA)** Sandra Llosa, Claudia Lomagno, Marcela Kurlat **(FURG)** Vânia Alves Martins Chaigar



Conclusiones

A modo de conclusión: ¿Qué significó la diplomatura para los participantes?

Al finalizar el trabajo de todos los módulos, propusimos diferentes posibilidades para el desarrollo de un trabajo final orientado al logro de una mayor integración teórica, en articulación con las problemáticas de las realidades en las que cada participante y/o grupo actúa y milita cotidianamente.

Teniendo en cuenta las características de los participantes y los diversos modos en que pudieron transitar la diplomatura, se elaboraron y propusieron tres consignas alternativas, entre las cuales cada cursante podía optar para la elaboración individual o grupal de un trabajo final:

- a- Portfolio o Carpeta de Actividades: consistía en la presentación de un compendio - carpeta donde se reajustaran y registrarán los trabajos integradores realizados en cada uno de los seis módulos.
- b- Encuentro de formación con otros integrantes de la organización/institución: Se trataba de la organización y realización de un encuentro con compañeros de la organización, no participantes de la diplomatura, donde se compartieran temáticas problematizadas en la diplomatura y la realización y presentación de un registro narrativo del encuentro.
- c- Trabajo de integración temática- bibliográfica de los distintos módulos abarcados por la diplomatura.

Los trabajos realizados sirvieron como base para la acreditación de la cursada y la asignación de los diplomas correspondientes. Más allá de eso, pudimos analizar el impacto y la apropiación de las temáticas compartidas durante la diplomatura, por parte de los participantes. Para ello, nos dedicamos a sistematizar la producción lograda en los trabajos finales, agrupando las reflexiones y aportes de los participantes en torno a dos categorías ejes:

1)- ¿Cómo se entiende la Educación Popular, a través de este pasaje por la diplomatura?

como herramienta y parte de procesos colectivos de transformación, revolucionarios, emancipatorios como procesos de construcción de conocimiento, compartida de saber, problematización de la práctica desde la reflexión teórica como espacios colectivos de diálogo, reflexión, participación y organización como praxis dirigida a:

- . desnaturalizar estructuras de poder legitimadoras del capitalismo, patriarcado, racismo, colonialismo, adultocentrismo, ecocidio, etc.

- . reconocer necesidades y organizarse para la expresión de demandas

- . aportar al devenir de niñas, niñas, niñas y personas con discapacidades como sujetos políticos y de transformación

como acto de amor, de escucha, pedagogía de la ternura

A continuación, compartimos algunas de las frases extraídas de los trabajos finales, que ilustran este eje de definiciones acerca de lo que los participantes entienden como EP en el intercambio con los aportes de la diplomatura:

“la EP es una praxis transformadora, acción territorial, lucha organizada, militancia; pasión y amor colectivo por un mundo sin desiguales”

“Entendemos a la Educación Popular (EP) como un proceso de formación, no lineal y acumulativo, sino como una construcción de conocimientos continua que implica reflexión sobre la práctica del grupo y la confrontación con ideas y acciones sistematizadas con el objetivo de actuar reflexivamente y generar nuevas formas de lucha.”

“En contra del sistema capitalista, extractivista y patriarcal que nos violenta, nos mata, contamina, condiciona, inhibe nuestra capacidad de reflexión y por ende organización popular”.

“Se basa mucho en el intercambio de conocimientos y considera a todo sujeto, a toda persona con la capacidad de transformar la realidad”.

“los espacios colectivos de diálogo, organización y reflexión, mediados por la educación popular permiten el reconocimiento de la necesidad, del satisfactor y en esa medida el empoderamiento colectivo para expresar dicha demanda y buscar las vías más eficaces para su atención”

“La educación popular contribuye a repensar el lugar de les niñes y personas con discapacidad como sujetos políticos”

2)- Qué impactos reflexivos ha dejado la diplomatura (en cuanto a reflexiones sobre sí mismxs, re- conocimientos como...)

pensarnos procesos de educación popularreconocernos como sujetos colectivosreconocernos como educadores sensibles, promotores y facilitadores de aprendizajesrevisar / preguntarse sobre las propias prácticas; para construir espacios para acompañar a niñes y adultes en su proceso de autonomíarepensar la salud en un sentido integral y el derecho a estar sanos y construir salud colectivarepensar el lugar que le asignamos a las infancias ya las personas con discapacidad; correrse del adultocentrismo

“Pensarnos procesos de educación popular implica posicionarnos dentro de la realidad, reconocernos hacia adentro y desde allí encontrarnos como parte de una realidad histórica en la cual intervenimos permanentemente”

“reconocernos como sujetxs colectivxs”

“Por otra parte, se generó una reflexión con respecto a los textos y a nuestro saber”

“Me surgen varias preguntas: ¿Qué incidencia política le damos a este proyecto en el que militamos? ¿Por qué estamos acá? ¿Por qué somos educadores populares? Creemos que en este tipo de educación se apuesta a la transformación, pero ¿cómo?”

“Los textos trabajados en este módulo me sirvieron mucho para mi vida cotidiana desde que los leí, en el sentido de que a partir de esta idea que nunca había tenido sobre la salud, como lo es la salud comunitaria y ejercer nuestro derecho a estar sanos”

“Creemos, que como educadoras populares, nos es inherente preguntarnos permanentemente sobre nuestras prácticas. Para desde allí y desde los espacios de la organización pensar las diferentes violencias que se encuentran muy entramadas con lo cultural enseñado-aprendido, y en este caso, pensar a las niñeces como protagonistas de estas transformaciones sociales”

“El trabajo y el reconocernos como trabajadorxs forma parte también de una deconstrucción de la sociedad capitalista en la que crecemos, en la que nos enseñan que la única forma de trabajar es cuando se produce mercancías. Sin embargo, (...) podemos ver que hay trabajo en el cotidiano, y que el reconocimiento de que estas tareas son esenciales para la garantía de los derechos de cada una de nosotres (...)”

“Es desde este sur del sur, es que nos pensamos, es mirar el poder y su voracidad, pero también mirar hacia nuestras teorías y prácticas, hacia nuestros límites, nuestras falsas creencias, nuestros vicios, y hacia nuestras fortalezas, nuestra imaginación, nuestra creatividad, nuestra terca resistencia, nuestra loca manera de desafiar al poder, nuestra ternura compañera.”

Otra oportunidad para el reencuentro y la reflexión conjunta que pudimos compartir con lxs participantes fue la realización de una mesa de diálogo en las VIII Jornadas de Extensión y Vinculación UNPA, organizadas por la Unidad Académica Río Turbio de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral[1]. Se trató de otra instancia en la cual pudimos observar el aprovechamiento de la diplomatura reforzando la identificación de los aspectos principales de mayor resonancia en lxs participantes, así como su trascendencia hacia otrxs compañerxs de las organizaciones, con la posibilidad de enriquecer el trabajo cotidiano en los territorios.

“para mí realmente marca mucho en el laburo que venimos haciendo dentro del territorio”

“porque a través de esto de yo hacer la diplomatura puedo transmitir también a mis compañeras acá en el espacio con nuevos aprendizajes”

“a seguir pensando... qué propuestas con las herramientas que tenemos y conocimiento nuevo podemos hacer... podemos pensar más actividades, potenciarlas con lo que ya sabemos... sentimos que nos fortalecimos!”.

Varios participantes señalaron, además, el significado que tenía para ellxs haber “completado” la cursada y obtener un diploma:

“la diplomatura fue una nueva experiencia porque nunca tuve la oportunidad de poderlo hacer”

“yo particularmente lo único que había terminado antes que esto fue la primaria... después estudié un montón de cosas y en la práctica tengo un montón de conocimiento, pero así a este nivel es lo segundo que termino... me parece importante reconocerlo ahora “

Bibliografía

- Freire, P. (2007) Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI Editores. Freire, P. (1991) La educación en la ciudad. São Paulo, Brasil: Editora Cortez. Gramsci, A (1981): La alternativa pedagógica Barcelona Fontamara
- Zibechi, R. (2008) Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas, Buenos Aires Lavaca Ediciones.
- De Sousa, B. S. (2006). De las ausencias y de las emergencias al trabajo de traducción. En B. S. De Sousa, Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Mejía, MR. (1998) Reconstruyendo la transformación social: movimientos sociales y educación popular. La Paz. Cebíae
- Rigal, L. (2004) El sentido de educar Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Santos, B. (2015) “Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social” México Siglo XXI- CLACSO –

Palabras clave

Educación Popular Latinoamericana- Sindemia- Organizaciones territoriales.

La re-significación del monumento a doña Josefa Ortiz de Domínguez, “la Corregidora” a partir de las manifestaciones feministas en la ciudad de Querétaro, Qro (2020- 2021)

Patricia Maribel Mandujano Luna ¹

1 - Universidad de Guanajuato.

Resumen de la ponencia

El monumento dedicado a La Corregidora fue inaugurado en 1910, en un jardín que fue acondicionado con el propósito de conmemorar a quien fue partícipe en el movimiento por el inicio de la lucha por la Independencia. Sin embargo, en la manifestación del pasado 26 de noviembre del 2020, día en el que se conmemoró el día Internacional contra la Violencia hacia la Mujer, el contingente feminista realizó “pintas” en dicho espacio. A lo que, como cada ocasión, no tardaron en aparecer las críticas ante dicho acto. El objetivo de la propuesta es expresar la resignificación que ha tomado este monumento a partir de los movimientos sociales haciendo hincapié en el papel que juega el patrimonio histórico cultural en la actualidad para finalmente referenciar las diferencias entre monumento y monumento histórico, a partir de la valoración de la sociedad. Es importante cómo este monumento representa un símbolo de resistencia del movimiento feminista. Si bien, otros monumentos históricos han sido intervenidos durante las distintas manifestaciones, pero éste es ha sido apropiado como parte del movimiento. También es importante la representación de doña Josefa Ortiz, cuya escultura es una representación alegórica de una mujer idealizada; ya que, desde la propuesta realizada en 1909, se buscó que doña Josefa fuera representada por esa iniciativa, fuerza y resistencia que la caracterizaron. El pasado 8 de marzo del 2020, este monumento fue intervenido por las feministas, exponiendo nombres de queretanas víctimas, frases de resistencia y más. Exhibiendo a la sociedad el atropellamiento ejercido por las autoridades locales ante las distintas solicitudes de apoyo sobre las desapariciones o violencia ejercida hacia la población femenina queretana. En el espacio comprendido por el Jardín de la Corregidora, en donde se encuentra el monumento, se colocaron fotografías, mantas, se hizo presente la llamada marea verde; en búsqueda de los derechos humanos de la mujer. Si bien, este espacio representó la cicatriz tangible de una realidad que aqueja a la mujer desde hace siglos, pero que desde el siglo pasado ha sido poco a poco visibilizado. El jardín de la Corregidora es un espacio digno de apreciarse, pero su valor va más allá de lo estético e histórico; es el valor significativo el que nos permite aprehender el espacio como algo propio, algo que deseamos resignificar. Desde el último tercio del año 2021, el monumento fue intervenido quizá con el propósito de “borrar” la manifestación como parte de la memoria, sin embargo, éste sigue siendo testigo de la realidad y violencia social que aqueja a la población femenina.

Introducción

1.- Introducción

En los últimos años, las manifestaciones feministas han sido más visibles para la sociedad, esto a partir de que se han usado algunos bienes inmuebles, que forman parte del patrimonio arquitectónico, como medio para visibilizar la protesta. Por ello es por lo que se les ha volteado a ver, porque “dañan a los monumentos” o porque “no son las formas de manifestarse” y un ejemplo de ello es el caso del monumento construido en honor a doña Josefa Ortiz Téllez- Girón, mejor conocida por su matrimonio con Miguel Domínguez, quien fue corregidor en Querétaro. Por lo tanto, su esposa es popularmente conocida como “la Corregidora”. Las primeras intervenciones a este monumento fueron realizadas por los grupos feministas en marzo del 2020. La protesta denunció la falta de atención de las autoridades competentes a los casos de violencia contra las mujeres. El artículo busca analizar el contraste de la opinión de la sociedad queretana, haciendo énfasis en la re- significación del monumento a doña Josefa Ortiz, por parte de la población femenina del estado de Querétaro. Se realizó un cuestionario relacionado a las intervenciones al monumento y lo que actualmente éste representa. Para así exponer la re- significación de este monumento que buscó inmortalizar en la memoria a una heroína, ejemplo de lucha.

Este trabajo analiza la actual función significativa del monumento conmemorativo a doña Josefa Ortiz de Domínguez, “la Corregidora”; a partir de las intervenciones realizadas durante las manifestaciones feministas de 2020 y 2021, en la capital queretana. Sobre todo, se busca explorar la relación entre memoria y monumento, sus implicaciones sociales y la construcción de nuevos significados atribuidos por una colectividad. El objetivo de la propuesta es expresar la resignificación que ha tomado este monumento a partir de los movimientos sociales, haciendo hincapié en el papel que juega el patrimonio histórico cultural en la actualidad; para finalmente referenciar las diferencias entre monumento y monumento histórico, a partir de la valoración de la sociedad.

Desarrollo

2.- ¿Quién fue doña Josefa Ortiz?

No podemos sólo hablar de un monumento dedicado a inmortalizar en la memoria la vida de un personaje de la historia nacional sin conocer de quién hablamos; de manera que, para comenzar esta exposición es necesario conocer quién fue doña Josefa Ortiz de Domínguez. Como datos biográficos se puede mencionar que fue hija del capitán Juan José Ortiz y de Manuela Téllez- Girón; nació en Valladolid, actual Morelia, Michoacán, en 1768. Ingresó al Colegio de las Vizcaínas, al salir de ahí se unió en matrimonio con Miguel Domínguez, quien asumió el cargo de corregidor de la ciudad de Querétaro, desde su llegada a principios de 1800. En consecuencia, es erróneamente llamada “la Corregidora”. Doña Josefa Ortiz, desde pequeña, se distinguió por ser una persona de decisiones firmes, para posteriormente ser aquella mujer con coraje por la búsqueda de justicia social. Tanto que fue de las primeras mujeres que participaron en las conspiraciones organizadas por criollos de la actual región de El Bajío. Dichas actividades contra la Corona Española fueron disfrazadas con supuestas tertulias literarias. De esta manera, a pesar de que el corregidor era parte de las autoridades españolas y por ello no estaba de acuerdo con los ideales de su esposa; doña Josefa Ortiz se organizó junto con los hermanos González (Pablo y Epímenio, comerciantes queretanos), el cura Miguel Hidalgo, Ignacio Allende (militar), entre otros criollos a favor del movimiento insurgente de 1810.

Al ser descubierto el plan en contra de la Corona española, el corregidor Miguel Domínguez encerró a doña Josefa Ortiz, en una de las habitaciones de su casa, con la intención de protegerla al ser una de las principales partícipes en la conspiración. Sin embargo, a través de una cerradura, logró avisar a Ignacio Pérez, quien pudo alertar a los demás criollos que se encontraban en Guanajuato, lo que resultó con el “Grito de Dolores”, realizado por el cura Miguel Hidalgo la madrugada del 16 de septiembre de 1810.

Fue hecha presa y se le mantuvo en el convento de Santa Clara, en la ciudad de Querétaro, pero únicamente con el propósito de no continuar a favor de los insurgentes. Sin embargo, una vez puesta en libertad, continuó propagando la idea de independencia. Fueron varias las quejas enviadas al virrey en turno, principalmente por parte del comandante Romero Martínez, pero fueron diversas las versiones que recibió el virrey, por lo que no pudo hacer algo en contra de doña Josefa Ortiz. Finalmente, por el testimonio del canónigo Beristain, Doña Josefa Ortiz fue hecha prisionera de 1813 a 1817. Falleció el 2 de marzo de 1829 y fue sepultada en el templo de Santa Catalina de Siena, último lugar en el que estuvo presa. (Armas Briz, 2022)

El primer reconocimiento por la sociedad queretana hacia doña Josefa se realizó en 1878, cuando, de acuerdo con Luz Amelia Armas Briz: “el Congreso de Querétaro declaró a doña Josefa, Benemérita del Estado”, motivo por el cual; en 1880, sus restos fueron llevados al panteón del Convento de la Santa Cruz, en donde se colocó un monumento para conmemorar a la llamada “madre de la patria”. [1]



Ilustración 1.- Doña Josefa Ortiz, "la Corregidora", ilustración tomada de El Fígaro, 1909. Acervo Histórico Fondo del Tesoro.

2.1.- Inmortalización de doña Josefa Ortiz en la memoria de la población queretana

El monumento dedicado a doña Josefa Ortíz de Domínguez, conocida popularmente como “la Corregidora”, fue inaugurado en 1910 durante los festejos conmemorativos al Centenario del inicio de la lucha por la Independencia de México. Dicho monumento se levantó en un jardín que fue acondicionado con el propósito de conmemorar a quien, con coraje y valentía, fue partícipe en el movimiento insurgente. Desde la convocatoria lanzada en 1908, se solicitó que doña Josefa Ortiz fuera representada por esa iniciativa, fuerza y resistencia que la caracterizaron. Desde entonces, este espacio es conocido localmente como “el jardín de la Corregidora”.

Gran parte de esta conmemoración la conocemos a partir de periódicos, mismos que se encargaron de difundir el desarrollo del proyecto que tendría como fruto la construcción del monumento. Estos periódicos fueron *La Luz de la Independencia*, *El Fígaro* y *La Sombra de Arteaga*; la temporalidad corresponde a los años 1908- 1910, considerando desde la convocatoria a concurso hasta la inauguración del monumento.

En vísperas de los festejos por el Centenario del inicio de la lucha por la Independencia, en 1908 se estableció la Comisión Queretana del Centenario de la Independencia, presidida por don Carlos M. Loyola. Dicha instancia fue la encargada de organizar todo lo relacionado a esta celebración en el estado; de ésta se desprendía la Junta local del Centenario, a la cual le correspondía organizar la conmemoración en la capital del estado. En la ciudad de Querétaro se optó por erigir un monumento, y qué mejor que fuera dedicado a doña Josefa Ortiz de Domínguez “la Corregidora”; símbolo de la participación de los queretanos en el inicio de este movimiento.

Decidido el motivo y los lineamientos para las propuestas del monumento, la convocatoria fue difundida la semana del 22 al 26 de abril de 1908 a través de diarios locales, como *La Luz de la Independencia*, periódico oficial de la comisión queretana, *La Sombra de Arteaga* y *El Fígaro*, publicación que dicha comisión también aprovechó para la difusión de los preparativos para celebrar el Centenario.

En el número 215 de *El Fígaro*, correspondiente al 20 de junio de 1909, se expone: “Está por completarse la suma de \$40, 000 que por colecta popular se han reunido y es probable que para el mes de julio próximo se ponga la primera piedra del monumento que perpetuará nuestra gratitud y patriotismo.” Esto logrado a partir de los distintos donativos mensuales de la sociedad queretana, instituciones y empresas locales, tales como el Banco de Querétaro y la Compañía Hidro- Eléctrica Queretana. E incluso, en mayo se recibió un donativo de \$100 00 por parte del Superior Gobierno del Estado de Tabasco.

El 15 de agosto de 1909, *El Fígaro* publicó:

Después de arduos trabajos, el bello proyecto se llevará a la práctica a cuyo fin se ha firmado con el Ingeniero constructor Sr. Don Carlos Noriega el contrato respectivo y los trabajos preliminares comenzarán desde luego, para ser colocada la primera piedra con todo el ceremonial de estilo por el Sr. Gobernador del Estado, la mañana del próximo día 15 de septiembre.

Para febrero de 1910, otros gobiernos estatales se unieron a los donativos para la construcción del monumento, éstos fueron Hidalgo con un donativo de \$300 00; Veracruz donó \$500 00 y Chihuahua \$100 00. En mayo los estados de Guerrero y Sonora también fueron partícipes en la colecta, con \$400 00 y \$200 00, respectivamente.



Ilustración 2. Propuesta ganadora, primer lugar en el concurso para el monumento a la Corregidora. *El Fígaro*, 11 de octubre de 1908. Acervo histórico Fondo del Tesoro.

Sobre la construcción del monumento, el 17 de abril de 1910 se leía en *El Fígaro*:

El soberbio monumento que la gratitud de un pueblo erigirá a la ilustre heroína, está por terminar su construcción de cantería, que ha sido labrada con gusto artístico. Las imponentes figuras que ostentará el monumento, prontamente se fundirán en un acreditado taller de Alemania y al efecto han llegado a nuestra ciudad las fotografías de los modelos que soy muy hermosos.

Finalmente, el monumento a “la Corregidora” fue inaugurado el 13 de septiembre de 1910, en el hoy conocido Jardín de la Corregidora, cuyo día fue dedicado a doña Josefa Ortiz de Domínguez, por la mañana; inauguración del Monumento a la Corregidora; por la noche función teatral y Serenata en el Jardín Zenea.



Ilustración 3.- propuesta ganadora, Monumento a la Corregidora, el Fígaro. Acervo Histórico Fondo del Tesoro.

3.- El monumento de doña Josefa Ortiz en la manifestación feminista

El pasado 8 de marzo del 2020, este monumento fue intervenido durante las manifestaciones feministas, exponiendo nombres de queretanas víctimas, frases y mensajes de resistencia, nombres y fotografías de violadores, abusadores y más. Exhibiendo a la sociedad el atropellamiento ejercido por las autoridades locales ante las distintas solicitudes de apoyo sobre las desapariciones o violencia ejercida hacia la población femenina queretana. En el jardín de “la Corregidora”, se colocaron fotografías, mantas, se hizo presente la llamada marea verde; en búsqueda de los derechos humanos de la mujer. Esta protesta se consideró como la expresión del hartazgo y el cansancio ante la apatía de las autoridades para hacer frente a la violencia hacia la mujer.



Ilustración 4.- Intervención en el monumento a la Corregidora. Foto: Alicia Pacheco, marzo 2020.

A partir de las intervenciones, este espacio representó la cicatriz tangible de una realidad que aqueja a la mujer desde hace siglos, pero que a partir del siglo pasado ha sido poco a poco visibilizada a raíz del movimiento feminista. El jardín de la Corregidora es un espacio digno de apreciarse, pero su valor va más allá de lo estético e histórico; es el valor significativo el que nos permite aprehender el espacio como algo propio, algo que deseamos resignificar.

Posteriormente, en la manifestación del pasado 25 de noviembre del 2020, día en el que se conmemoró el día Internacional contra la Violencia hacia la Mujer; el contingente feminista nuevamente intervino el espacio, lo cual fue considerado por la sociedad local como “pintas”, producto de un supuesto vandalismo por parte de las manifestantes. A lo que, como cada ocasión, no tardaron en aparecer las críticas ante dicho acto. Desde el último tercio del año 2021, el monumento fue intervenido, quizá con el propósito de “borrar” la manifestación como parte de la memoria, sin embargo, éste sigue siendo testigo de la realidad y violencia social que aqueja a la población femenina. Es importante apreciar que este monumento representa un símbolo de resistencia del movimiento feminista. Si bien, otros monumentos históricos han sido intervenidos durante las distintas manifestaciones, pero éste es ha sido apropiado como parte del movimiento.

A partir de las protestas e intervenciones realizadas al monumento de “la Corregidora”, hubo un contraste de opiniones: quienes mencionaban “no son formas de protestar/ manifestarse”, “así no cambiarán nada”, están “destruyendo nuestra historia”, este último haciendo referencia al monumento como un elemento histórico. Aunque la población no sabía ni quién era la mujer que se encuentra en dicha columna. A partir de la divulgación del evento, circuló en redes sociales un sinfín de comentarios y publicaciones respecto al rol de los bienes inmuebles en las protestas sociales, enfatizando que el monumento a la Corregidora era un monumento histórico. Tanta fue la crítica hacia la intervención que se buscó desacreditar al movimiento. En contraste a la intervención del 8M 2020, el pasado 30 de mayo del 2021, a partir de un resultado en el fútbol mexicano, aficionados del

equipo de balón pie subieron al monumento, treparon para poder “celebrar” la victoria de su

equipo de fútbol, mismos que también realizaron vandalismo en el bien inmueble, al haber “marcado o grafitado” al monumento. Lo interesante fue que no hubo la misma reacción de la sociedad queretana respecto a este acontecimiento. Carlos Narvaes, en su artículo “feministas criticaron a los aficionados del equipo Cruz Azul quienes realizaron vandalismo en el Ángel de la Independencia, diciendo que esas “no son las formas”[2], publicado en el debate.com.mx el 01 de junio de 2021, en donde pueden apreciarse fotografías de los aficionados en el monumento a la corregidora; si bien, el autor retoma algunas opiniones del contraste ante este evento. Como ejemplo, se retoma el siguiente testimonio: “un equipo que nunca gana nada por fin ganó algo, eso les da autoridad a sus aficionados para destruir y rayar el mobiliario urbano y los monumentos. En este caso nadie dice nada, nadie los tacha de vándalos o infiltrados [...]”. Y ¿a qué se debe esto?, ¿estamos frente a una influencia política que sólo deslegitima la protesta feminista ante la sociedad? Porque quizá el equipo de fútbol ganó un título y por ello su afición se sintió con ese derecho. Sin embargo, el movimiento feminista acompaña, abraza y acuerpa a quienes han perdido a una hija, a una hermana, una madre, una amiga; considerando que cada una de ellas tenían un nombre, una historia y una vida, por la cual se grita y exige justicia. La sociedad habla de violencia cuando ve los resultados de las protestas, esas intervenciones en el mobiliario urbano, en los monumentos, en los bienes inmuebles que son considerados patrimonio histórico, aunque incluso desconozca por qué es patrimonio. Pero lamentablemente no logra ver la violencia en torno a la mujer, se ha normalizado la violencia al grado de culparnos por lo que nos pasó o llegue a pasarnos.

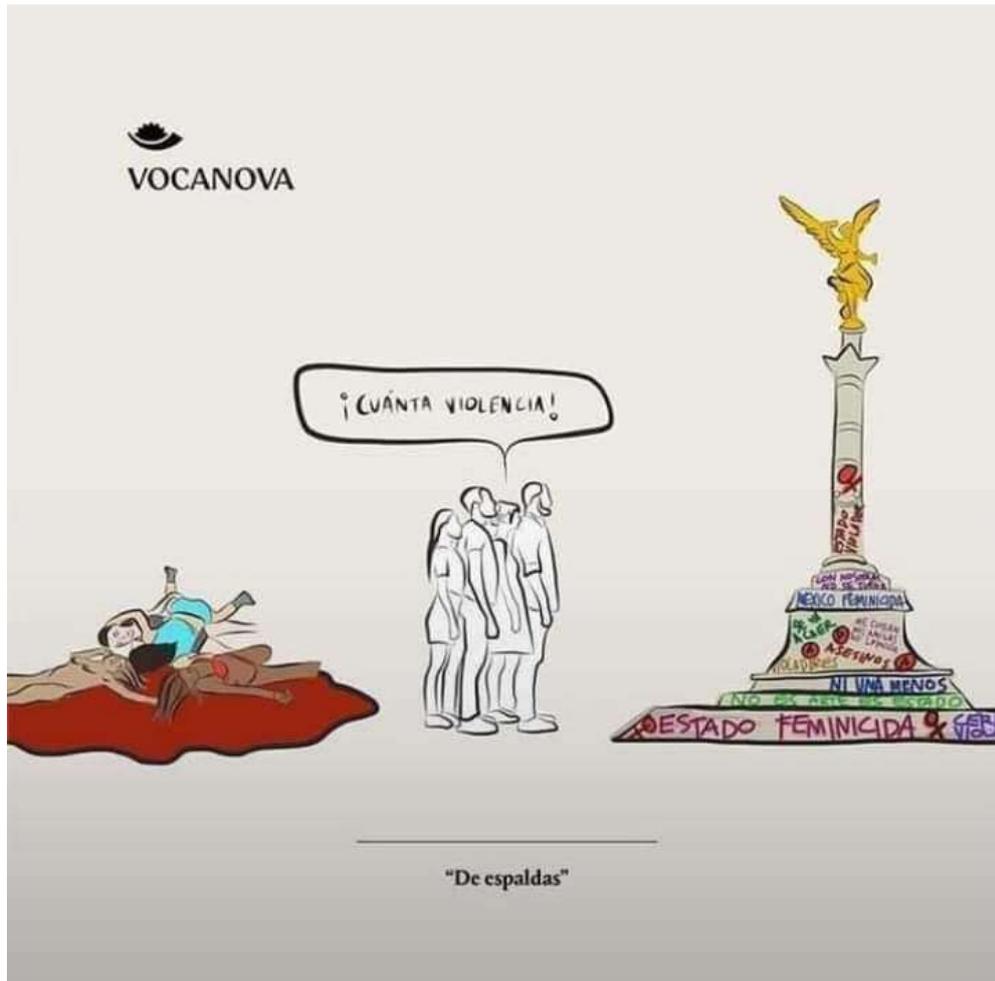


Ilustración 5.- ¿Qué violencia queremos ver? Fuente: Internet, 2020.

El normalizar esos machismos cotidianos a los que nos enfrentamos día a día por simple hecho de ser mujeres. La intervención al monumento evidenció eso, la violencia hacia la población femenina, las hermanas que nos faltan y que incluso, de manera institucional por las autoridades correspondientes, no se les busca; o casos de violencia que no se han atendido.



Ilustración 6.- intervención del 25 de noviembre de 2020. Fuente: Facebook, 2020.

Resignificando el monumento

Si bien, en 1910, el propósito de la Comisión estatal para los festejos del centenario de inicio de la lucha por la Independencia, buscó conmemorar a doña Josefa Ortiz, siendo de las primeras esculturas referentes a la mujer, en la ciudad de Querétaro y a nivel regional. Ante la falta de actuación por parte de las autoridades competentes, las manifestaciones sociales son muestra de ese malestar que aqueja a la población femenina del estado y a nivel nacional. Por ello, la serie de intervenciones en monumentos y demás obras artísticas resulta una herramienta articuladora de la memoria y reconocimiento colectivo, lo cual también busca visibilizar los crímenes de violencia de género en el país.[3] Así como la exigencia en el respeto a los derechos humanos, que merecemos como integrantes de una sociedad. Si bien, este espacio representó la cicatriz tangible de una realidad que aqueja a la mujer. El jardín de la Corregidora es un espacio digno de apreciarse, pero su valor va más allá de lo estético e histórico; es el valor significativo el que nos permite aprehender el espacio como algo propio, algo que deseamos resignificar. Desde el último tercio del año 2021, el monumento fue intervenido quizá con el propósito de “borrar” la manifestación como parte de la memoria, sin embargo, éste sigue siendo testigo de la realidad y violencia social que aqueja a la población femenina; esperando la llegada del 8M, para que, como los últimos años, sea participe como espacio de encuentro y protesta, de exigencia y de apoyo, pero sobre todo de empatía ante la violencia hacia la mujer; que las asistentes se apropien de él, que le brinden esa resignificación de la que se habla.

Haciendo frente a esa idea de anteponer a los monumentos y demás bienes inmuebles a la búsqueda de eliminarla violencia hacia las mujeres, a continuación, se exponen algunos testimonios respecto a la intervención del monumento a la doña Josefa Ortíz de Domínguez y la apropiación de éste como parte de las manifestaciones feministas.

Con la finalidad de contar con testimonios de la población femenina de la ciudad de Querétaro, se realizó un cuestionario relacionado a la intervención en el monumento a Doña Josefa Ortiz, del cual a continuación se toman algunas de las preguntas realizadas y, sobre todo, las respuestas de las compañeras. Haciendo énfasis en el sentido de pertenencia hacia dicho monumento- espacio.

¿Por qué consideras que se usó este espacio- monumento?

Para visibilizar la lucha de las mujeres

Considero que al ser un personaje significativo para Querétaro y al tener un espacio propio, el grupo feminista decidió alterarlo en forma de protesta para visibilizar la realidad de ser mujer en México. (testimonio 1)

¿Lo consideras vandalismo?

*No, [...] Que se caigan y se rayen los monumentos y espacios públicos que sean, que la sociedad se apodere de ellos para empoderar su lucha y hacer visible la falta de seguimiento institucional a los feminicidios y violencia machista.

¿Consideras necesario usar a los monumentos como testigos de las inconformidades sociales? • Si ya que aquel monumento no representa precisamente lo que debería • Sí, si los monumentos dejan de perder su valor, estoy de acuerdo que de nada sirve tenerlos solo para representar algo que se perdió.

El monumento histórico tiene la función de ser un recordatorio de acontecimientos o de personas, lo cual, a final de cuentas, remite a recordar el carácter efímero de la vida humana; es decir, su propósito fundamental no es proporcionar informaciones sino tratar con emociones. Es esta la función que cumple el monumento a la Corregidora a partir de las intervenciones de los grupos feministas

A partir de las intervenciones feministas, ¿el monumento a doña Josefa Ortiz tiene algún significado para ti?

•Sí, me recuerda a lucha, a colectividad, organización y fuerza de hacer lo que tanto tiempo nos dijeron que estaba mal. [...]

•Sí, un espacio que representa una importante figura en dos movimientos que persiguen la igualdad y la valoración a la mujer

¿Consideras que este monumento debe continuar siendo parte de la protesta feminista? Claro, se está convirtiendo en un estandarte, ya no de nuestro estado o de la historia de este, sino de una época y problemáticas actuales y heredadas

La construcción de la memoria social es, por tanto, decisiva para la formación de las identidades colectivas, y esto es parte importante del proceso político. Los movimientos sociales, políticos y culturales, conscientemente o no, operan acciones que dan por resultado la construcción de las identidades colectivas. Por tanto, la cuestión que se plantea es qué papel cumplen los monumentos y, en general, las áreas urbanas con valor patrimonial en la lucha en torno a la construcción de las identidades colectivas. César G., "Monumentos del centenario en México y Argentina." *Acta Poética* 35, no. 1 (2014): 109e

como ha argumentado ampliamente Foucault, donde hay poder hay resistencia; las relaciones de poder nunca son unívocas sino que en todo discurso se pueden encontrar focos de inestabilidad, puntos de enfrentamiento, de conflicto, de lucha; el discurso, dice Foucault, puede ser instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo y punto de partida para una estrategia contraria. César G., "Monumentos del centenario en México y Argentina." *Acta Poética* 35, no. 1 (2014): 103

Aloïs Riegl dice en su tratado que, "en su más antiguo y original sentido, un monumento es una creación humana erigida para el propósito específico de conservar vivos los hechos y acontecimientos humanos en la mente de las generaciones futuras" César G., "Monumentos del centenario en México y Argentina." *Acta Poética* 35, no. 1 (2014):96

[1] Armas Briz, Luz Amelia, "Josefa, la eterna rebelde a 193 años de su muerte", en, Rosa en Bengala- Noticias, Querétaro, 6 de marzo de 2022, p. 6

[2] <https://www.debate.com.mx/viral/Feministas-critican-festejos-del-Cruz-Azul-y-dicen-que-esas-no-son-las-formas-20210601-0087.html>

[3] Consuelo D., "Cartografías de feminicidios en Ciudad Juárez: Ellas Tienen Nombre, análisis de una propuesta articuladora de la memoria colectiva." *Revista de Estudios de Género. La ventana VI*, no. 54 (2021):175-208.

----- Conclusiones

El origen etimológico de monumento nos recuerda cuál es la función de éste: ser un recordatorio, mantener en la memoria acontecimientos o personas; y es esto lo que se ha buscado a partir de las intervenciones feministas, mantener en la memoria a las víctimas de violencia, buscar esa justicia y ese frente ante la violencia cotidiana. Los movimientos sociales, políticos y culturales; a partir de su proceder dan por resultado la construcción de las identidades colectivas, mismas que se apropian de símbolos, espacios y en este caso, de monumentos, de la figura de doña Josefa Ortiz como símbolo de lucha y resistencia

Si bien, este espacio representó la cicatriz tangible de una realidad que aqueja a la mujer desde hace siglos, pero que desde el siglo pasado ha sido poco a poco visibilizado. El jardín de la Corregidora es un espacio digno de apreciarse, pero es el valor significativo el que nos permite aprehender el espacio como algo propio, algo que deseamos resignificar. Desde el último tercio del año 2021, el monumento fue intervenido quizá con el propósito de "borrar" la manifestación como parte de la memoria, sin embargo, éste sigue siendo testigo de violencia social.

----- Bibliografía

Armas Briz, Luz Amelia, "Josefa, la eterna rebelde a 193 años de su muerte", en, Rosa en Bengala- Noticias, Querétaro, 6 de marzo de 2022.

César G., "Monumentos del centenario en México y Argentina." *Acta Poética* 35, no. 1 (2014):93-115. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358032988005>

Consuelo D., "Cartografías de feminicidios en Ciudad Juárez: Ellas Tienen Nombre, análisis de una propuesta articuladora de la memoria colectiva." *Revista de Estudios de Género. La ventana VI*, no. 54 (2021):175-208. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88466779008>

Acervo Histórico Fondo del Tesoro

•El figaro, 1908- 1910

•La Luz de la Independencia, 1908- 1910

----- Palabras clave

Resumen de la ponencia

El presente artículo analiza el rol de la juventud en el Paro Nacional de 2021 a la luz de la reconfiguración social de subjetividades políticas y su impacto en las formas de habitar las ciudades como escenarios en disputa. Metodológicamente, el análisis surge de una discusión sobre la espontaneidad, como propuesta para el análisis de la movilización social y sus alcances, articulada a la triada analítica de subalternidad, antagonismo y autonomía. En Colombia, el movimiento social se desarrolla en tres momentos que transforman las subjetividades: primero, reafirma la condición subalterna de una juventud que transforma su cotidianidad mediante nuevas subjetividades políticas; segundo, profundiza el antagonismo social que facilita la continuidad de una movilización que desborda su agenda inicial; tercero, expone la autonomía como práctica y horizonte de expectativa capaz de transformar lo nacional a partir del nivel local. El propósito de este artículo es fomentar nuevas reflexiones sobre el impacto y la configuración de subjetividades políticas a partir de la noción de espontaneidad, para comprender la conformación de la movilización social, la experiencia subalterna y la reconfiguración de lo político como un proceso de transición donde la juventud se disputa el espacio público y político mientras aspira a superar las violencias. [1]

[1] Este artículo surge del seminario “Problemas teóricos y metodológicos del análisis político y social de América Latina” suscrito al Posgrado de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y fue publicado en su versión completa en la Revista Bitácora Urbano Territorial (Tinjacá Espinosa, 2022).

----- Introducción

Quisiéramos aclarar una cosa:

Nosotros somos hijos de la violencia, hemos crecido en medio de la violencia.

No hablamos solo de la violencia del hambre, que es también violencia, sino de la violencia de los combos, las pandillas, de lo que ustedes llaman el microtráfico, el paramilitarismo, la guerrilla, la policía, los milicos, los atracadores, los ladrones y de la violencia contra nuestras madres y hermanas en nuestras casas.

No somos personas ‘sanas’ y de ‘bien’ con camisetas blancas, sabemos que la violencia nos ha marcado, venimos del desplazamiento y la migración causada por la violencia en el campo.

No somos simples gatos que de pronto usamos la violencia. Entre nosotros hay cólicos muy desesperados, por eso no queremos volver a la vida violenta que hemos tenido y en la cual nos quiere encerrar el gobierno y quienes gobiernan este país.

Los puntos de resistencia son los más seguros en nuestras ciudades y nosotros intentamos controlar la violencia en el Paro, pero cuando nos disparan, nos torturan o nos violan, la violencia brota hasta de los cuerpos más pacíficos.

No queremos justificar nada, solo contarle que estamos hechos de violencia y a pesar de eso resistimos y queremos superar la violencia.

Jóvenes manifestantes en Cali[1]

El 28 de abril de 2021 el Paro Nacional en Colombia irrumpió la normalidad de la crisis. El estallido social, producto de una expresión de espontaneidad marcada por la desigualdad social, reconfiguró la condición subalterna de la juventud colombiana a través del antagonismo como un proceso en el cual “la lucha forma a la clase y la clase se manifiesta como subjetividad política por medio de la lucha” (Modonesi, 2016, p. 42). En Colombia, la lucha social surge a partir de una constante crisis, producto de una configuración política y económica tan desigual como violenta. La lucha coexiste con la crisis porque la violencia es frágil y, tan rápido como desarticula, puede articular, porque, cuando la violencia es extrema, la única resistencia posible parece

configurarse con extrema espontaneidad.

Es la espontaneidad —enunciada por Rosa Luxemburgo (2018) como acto fundacional de la revolución por parte de una sociedad que sobrepasa la capacidad organizativa del Partido—[la fundadora del Paro Nacional en Colombia. Al mismo tiempo, es el Paro Nacional la ocasión para re-territorializar ciudades constituidas a partir de la violencia de la guerra interna. Aunque los alcances y límites de esta espontaneidad serán desarrollados más adelante, es importante resaltarla dada su omisión por parte de las discusiones sobre movimientos y movilización social en las últimas décadas. La comprensión de un fenómeno de masas en resistencia, forjado por la espontaneidad, es imprescindible en un contexto colombiano —y quizá latinoamericano—, donde la población parece haber perdido toda esperanza en la política como espacio de la institucionalidad.

Por ello, las siguientes páginas cumplen la función de articular y comprender el transcurso de los meses de movilización social en Colombia durante el año 2021 a partir de nuevas subjetividades en la juventud que se organiza y resiste. Es en el transcurso de los días de movilización y represión donde la falsa brecha entre la política de la institucionalidad y lo político de la cotidianidad se fractura, a tal punto de reconfigurar nuevas subjetividades de una juventud que internaliza la política como un acto político. Con ello en mente, cada una de las palabras escritas ha sido pensada en torno a una triada metodológica construida por el italiano Massimo Modonesi (2016) —a partir de una relectura de Antonio Gramsci— sobre la ‘subalternidad’, el ‘antagonismo’ y la ‘autonomía’ como formas de comprender la transformación de sujetos que se encuentran ‘sujetos’ y, al mismo tiempo, en emancipación.

Asimismo, a esta triada propuesta por Modonesi se adjuntan dos ideas necesarias producto de su potencialidad. Primero, la subjetividad política como proceso de lucha y transformación de la conciencia a través de la experiencia «*Erlebnis*»; segundo, la violencia como Experiencia «*Erfahrung*» movilizadora de una población inmersa en la guerra, pero también como herramienta de desarticulación producida por la represión. La articulación doble de la violencia se expresa en tanto el antagonismo no surge en abstracto y no solo luchan los sujetos ‘sujetos’ o subalternizados, sino también el ‘poder político’, que no es sujeto ni tampoco objeto, sino, de acuerdo con Nicos Poulantzas (1994), una relación de poder entre las clases en conflicto donde el Estado despliega una maquinaria ideológica y una represiva con el fin de garantizar su hegemonía.

[1] Entrevista tomada de Espacio de análisis (Múnera, 2021)

Desarrollo

Subalternidad

“Quisiéramos aclarar una cosa:
Nosotros somos hijos de la violencia,
hemos crecido en medio de la violencia”

En Gramsci, tal como lo rescata Modonesi (2018), la subalternidad refiere a la experiencia de la subordinación de clase que se presenta a través del consenso y la coerción. En este sentido, la subalternidad refleja un adjetivo que puede superarse y no un sustantivo determinante. Así, la subalternidad se expresa de forma dual, primero, como expresión de la eficacia de la dominación, segundo, como política autónoma que, consciente de su condición de opresión, abraza la rebelión y obtiene logros en el corto plazo.

La importancia de esta distinción surge precisamente como forma de conexión entre las experiencias vividas, la formación de la experiencia y el horizonte de expectativa que surge con la conciencia de una experiencia de clase subalterna. Quizá, quien ha trabajado con mayor detalle la subalternidad de la clase como un proceso y no como una condición es el historiador británico E. P. Thompson. Para Thompson (1981), la clase no existe en abstracto, no es un atributo sino un proceso mediante la experiencia de grupos sociales; al priorizar la experiencia, Thompson comprende que la clase se construye en lo social y que el conocimiento no se restringe a los académicos, por el contrario, se nutre en la espontaneidad.

La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento; surge porque los hombres y las mujeres (y no sólo los filósofos) son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo. (1981, p. 19)

No obstante, entendida como la configuración de una clase o grupo social a partir de sus vivencias, la experiencia no es única sino dual y refiere al rango de la experiencia humana, a la formación de una conciencia. En Walter Benjamin (1996; 1999b), como en ningún otro autor, se anteponen dos sentidos de la experiencia: *Erlebnis* y *Erfahrung*. *Erlebnis* representa, para el crítico alemán, la experiencia cruda e inmediata, mientras que *Erfahrung* es el desarrollo de una percepción orgánica que refleja un proceso de continuidad y tradición. A partir de la lectura de Michael Löwy de Benjamin, *Erfahrung* es la experiencia auténtica, colectiva y en crisis, “fundada en la memoria de una tradición cultural e histórica” (2004, p. 92), mientras *Erlebnis* es el momento individual e inmediato que se ha vivido. Con el fin de facilitar la lectura de las próximas páginas, hablaré de *Erfahrung* como Experiencia-s (en mayúscula) y *Erlebnis* como experiencia-s (en minúscula).

En Colombia, la Experiencia subalterna, es decir, de los sectores populares oprimidos, es un cúmulo de experiencias violentas que van desde la irrupción de grupos armados en los territorios rurales y urbanos hasta

múltiples procesos de desplazamiento que reproducen las condiciones de desigualdad y amplían la brecha entre la política institucional y lo político de la cotidianidad. En la cotidianidad lo político es una resistencia ante la violencia social e institucional, pero la política —como institucionalidad— poco impacto tiene en esa cotidianidad; por ello, un problema recurrente en el país es la desconfianza de los sectores populares hacia el aparato institucional del Estado y las promesas de campaña de los distintos gobiernos.

La desconfianza hacia una clase dominante es una concepción general al interior de la subalternidad en Colombia, sin embargo, ello no explica por qué hasta ahora surge un fenómeno multitudinario de movilización capaz de desestabilizar la agenda política del gobierno: la respuesta se encuentra en los ‘marcos de guerra’. De acuerdo con la filósofa Judith Butler (2010), los marcos de guerra se presentan como una relación dialéctica en la cual el marco —que enmarca una norma— redefine la acción, mientras la acción redefine el mismo marco. Es decir que en el contexto de guerra en Colombia se crearon marcos de guerra donde la legitimidad de la dominación y la hegemonía recaían en el ataque a las guerrillas, vistas como el enemigo interno cuya derrota justificaba cada una de las prácticas violentas que repercutirían en la brecha de desigualdad nacional.

Es imposible comprender la conformación de la subalternidad en Colombia sin comprender los impactos de una violencia que forjó hegemonía bajo la imagen de un nosotros como *comunidad imaginada* y un otro como comunidad imaginada antagónica (Anderson, 1993). Durante al menos ocho años, la clase dominante en Colombia instauró, a través de los aparatos ideológicos, a la guerrilla de las FARC como un enemigo interno, una otredad, un monstruo cuyas vidas merecían ser destruidas para defender la nación[1]. Este marco de guerra desplegó toda una campaña política y mediática en la cual el hambre, el desplazamiento y la pobreza eran consecuencia del conflicto armado, mas no del poder político del Estado. Entonces, todo aquel que se movilizara y cuestionara su condición de clase era marcado como guerrillero, y todo aquel que insistiera en la emancipación de su condición era torturado, desaparecido, encarcelado y/o asesinado. La política se convirtió así en una política de guerra donde los sectores populares no tenían mayor agencia salvo esperar la derrota militar a una otredad.[2]

Colombia es un país de experiencias violentas suscritas a la guerra que configuraron una subalternidad a partir de la pobreza de la Experiencia. La subalternidad en Colombia comprende al menos tres generaciones inscritas en la violencia: la generación de la Violencia, que surge en 1948, la generación de las guerrillas, que surge en 1964, y la generación de la contrainsurgencia, que surge en la década de 1990 y se afianza en 2002 con la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico. La Experiencia de la clase dominada es un cúmulo de experiencias violentas que generaron una pobreza de la Experiencia en tanto el horror del día a día —de las experiencias cotidianas— fue tal que olvidar y seguir se presentaba como una única forma de vivir: he aquí el origen de la brecha entre la política y lo político.

La pobreza de la Experiencia es una sobresaturación y agotamiento del ser social producida por una violencia cotidiana capaz de desmovilizar resistencias y legitimar marcos de guerra. Expuesta por Walter Benjamin (1999a), es pobre porque las experiencias no logran articular una Experiencia que permita generar un horizonte de expectativas ni un horizonte de emancipación, por el contrario, el horror de las experiencias forja el olvido como una posibilidad de vivir en medio de la guerra. Aun cuando el antagonismo nunca cesó, puesto que organizaciones defensoras de derechos humanos y movimientos políticos cuestionaron con vehemencia las prácticas de la guerra, la discusión sobre la guerra y la desigualdad mermó en el grueso de la sociedad urbana como resultado del miedo y de una mejora en la imagen de las Fuerzas Militares por medio de la Seguridad Democrática como política de defensa y ofensiva contra las FARC[3].

El impacto de esta política nacional de guerra se expresa en testimonios como el del Coronel (r) José Espejo, ex director de comunicaciones estratégicas de las Fuerzas Militares (1992-2013):

Nosotros somos una organización militar de doctrina estadounidense y allá es muy fuerte el tema de las operaciones psicológicas en los asuntos civiles. Logramos que el mando entendiera que una cosa es hacer propaganda, otra cosa es, de pronto, influenciar mentes y corazones a través de otras herramientas. Y también nos damos cuenta que es necesario impactar a través de la televisión, sobre todo por el papel que juega la televisión en las grandes ciudades, que finalmente es donde se toman las decisiones, donde hay una gran masa de la población colombiana que también debe entender la naturaleza del conflicto y de sus fuerzas militares. (Gordillo & Federico, 2013)

Ahora bien, si la pobreza de la Experiencia y la aceptación de la subalternidad son resultado de un marco de guerra, ¿qué sucede cuando el marco de guerra se esfuma entre un nuevo discurso nacional sobre la paz? ¿Dónde quedan las ideas nacionales sobre las Fuerzas Militares como actor de autoridad, la religión como dadora de valores y la televisión como centro de entretenimiento? ¿Quién es el enemigo cuando el enemigo ha desaparecido? La respuesta es concreta: una vez se ha roto el marco de guerra, el subalterno se encuentra a sí mismo en el espejo y nota que el enemigo de la clase dominante es él, ella y cada uno de sus semejantes. Cuando el monstruo de una otredad marcada por la figura partisana se esfuma, alguien debe encarnar una vez más aquella otredad y, entonces, surgen nuevos marcos de guerra encarnados en los márgenes de la subalternidad y las periferias, en los ‘subalternos subproletarios’ que viven en la informalidad de las grandes urbes y para quienes el Estado aparece principalmente como aparato represivo.

He aquí la transformación: si aquello que sostiene la hegemonía del poder político deja de ser la ideología y se expresa únicamente en la violencia represiva, la subalternidad modificará su subjetividad política a través de la politización de sus experiencias en una Experiencia de clase donde la disolución del marco de guerra configurará una nueva subjetividad política. Si, discursivamente, la guerrilla era causa y consecuencia de la desigualdad y el empobrecimiento, la disolución de la guerrilla suponía el final de la pobreza, la violencia y la desigualdad. Sin

embargo, dado que los años siguientes a la firma del Acuerdo de Paz entre las FARC y el Estado Colombiano no se han traducido en una política de paz, sino en una transformación de las tácticas de guerra y del desplazamiento forzado[4], la subalternidad —encarnada en una juventud urbana sin oportunidades— estalló espontáneamente como reflejo del hambre, el desempleo, y la miseria de una vida empobrecida.

Antagonismo

“No somos simples gatos que de pronto usamos la violencia. Entre nosotros hay cólicos muy desesperados, por eso no queremos volver a la vida violenta que hemos tenido y en la cual nos quiere encerrar el gobierno y quienes gobiernan este país”

En 1848 Marx y Engels escribían un hecho que perdió fuerza con el pasar de las consignas: “los proletarios no tienen nada que perder en ella [la revolución] más que sus cadenas. Tienen, en cambio, un mundo que ganar” (2004, p. 65). Contrario a ser una idea perdida entre panfletos, esta noción de lucha, marcada por un horizonte de expectativa que conduce a la emancipación, es la explicación más pura de la configuración antagonista y la transformación de la subjetividad política de la juventud colombiana durante el año 2021.

Si la subalternidad se presentó como subordinación y aceptación relativa de las relaciones de dominación justificadas por la ideología de un enemigo interno, el antagonismo se presenta ahora como una insubordinación donde la pasividad se transforma en lucha y propende por una transformación del poder político. El poder de este antagonismo está dado principalmente porque la dominación se funda exclusivamente en la represión de un gobierno que, al carecer de legitimidad, pierde hegemonía. En este sentido, si la subalternidad se presenta principalmente en la dominación, el antagonismo se encarna en el conflicto de una crisis que, una vez que rebasó lo social, se expande a la política y cuestiona la autoridad de un poder que, tal como expresa Hugues Portelli, “al no tener más la dirección ideológica, se mantiene artificialmente por la fuerza” (1998, p. 46).

El estallido del 28 de abril de 2021 tiene claros antecedentes, cada uno de ellos se expresa a posteriori de la firma del Acuerdo de Paz, en septiembre 26 de 2016. En el corto plazo, la inconformidad de los sectores populares ante la ineficiencia del gobierno de Iván Duque (2018-2022) comenzó el 21 de noviembre de 2019 (21N); en el largo plazo, es el resultado de una crisis social como producto de la guerra. Tras una convocatoria general de movilización por parte de centrales sindicales, partidos de oposición y movimientos estudiantiles, la asistencia a la movilización social superó las expectativas del comité organizador y articuló a parte importante de la sociedad en ciudades como Cali, Bogotá y Popayán[5]. Las expresiones de miles de personas en las principales ciudades del país fueron un hecho insólito e histórico de tal magnitud que el antecedente más cercano se encuentra en el Paro Cívico ocurrido en septiembre de 1977[6].

La masividad del descontento social era producto de las posibles reformas tributaria, laboral y pensional, la privatización de servicios básicos y los escándalos de corrupción por parte de un gobierno que obedecía ciegamente al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Agencia de Información Laboral, 2019). No obstante, en la práctica, el 21N fue la expresión de un descontento por las condiciones de vida de sectores populares empobrecidos. Tal descontento, aunque tácito, no fue necesariamente antagonista, al menos no como una experiencia de insubordinación, pero sí como una experiencia de quiebre con un orden existente.

Puesto que el 21N no reconfiguró a profundidad una subjetividad política, consecuencia de su espontaneidad como estallido efímero, el país político siguió su curso hasta el 28 de abril de 2021 donde, sin mayores expectativas, centrales sindicales y movimientos sociales citaron una vez más a la movilización nacional. La demanda de la convocatoria era puntual: no a la Reforma Tributaria. No al aumento del IVA de la canasta básica familiar para subsanar las pérdidas de las élites económicas producidas por la pandemia. En medio de un grado altísimo de pobreza, profundizado por la pandemia del COVID-19, nadie esperaba mucho de la convocatoria, nadie esperaba mucho de una sociedad atrapada por los miedos al contagio infundidos por los medios de comunicación; pero cuando nadie espera nada, todo puede suceder.

La mañana del 28 de abril (28A) las calles se llenaron de una multitud hambrienta en todo el sentido de la palabra. Los pañuelos rojos, que ante la escasez de comida habían izado las familias frente a sus casas, se convirtieron en fuerza de demanda que no solo politizaron la crisis de los últimos meses, sino que sobrepasaron las expectativas, los alcances y la dirección del Comité Nacional de Paro, comprendido por centrales sindicales como la CUT y grupos universitarios como la UNEES. La espontaneidad se tomó las calles, pero, aún más importante, se tomó barrios históricamente configurados por la violencia (e.g. Siloé en Cali) y reconfiguró los espacios de protesta que parecían enclaustrados en los centros universitarios, en las centrales sindicales y en las principales plazas del país.

Ese día, el 28 de abril de 2021, algo cambió en los sectores populares del país, algo que transformó la subalternidad y posibilitó el antagonismo. Quizá fue la aceptación de una ira contenida, o la superación de una pobreza de la experiencia; sin embargo, lo más importante es que es que el estallido reconfiguró los marcos y alcances de la protesta. El 28A se prolongó durante al menos nueve semanas de continua movilización y espacios políticos de discusión en todo el país. Asambleas populares en múltiples puntos redefinieron el curso del paro y la movilización, y, ya fuesen diarias o semanales, reconfiguraron subjetividades políticas barriales que persisten hasta hoy día: un ejemplo es la demanda a la no militarización de la vida juvenil. El antagonismo de una juventud que nada tiene que perder forjó un hecho histórico que no cesó el 2 de mayo cuando el gobierno retiró la Reforma Tributaria, tampoco el 4 de mayo cuando el ministro de Hacienda y promotor de la Reforma

renunció a su cargo, mucho menos a principios de junio cuando el Comité de Paro pidió cese a los bloqueos, tras semanas de violencia y resistencia; el Paro ya no pertenecía al Comité sino al pueblo movilizado.

Una juventud que poco confía en la política no responde a la institucionalidad de la política, sino a la convicción de lo político en su cotidianeidad. En Colombia, la Reforma Tributaria fue la chispa que activó una bomba contenida por el descontento de una juventud criada en experiencias violentas. Escribía Modonesi que “la historia de las clases subalternas no es solo retrospectiva, sino que sigue y se trenza con las formas de autonomía y hegemonía” (2021, p. 16), pero la hegemonía rara vez se disputa en condiciones dignas de vida. Es en la crisis de las condiciones de existencia donde la hegemonía se cuestiona, se quebranta y surge el antagonismo que destruye todo lo que considere necesario destruir.

La continuidad de la movilización sería difícil de comprender sin la violencia como Experiencia movilizadora de una población inmersa en la guerra. De pronto, los días posteriores al estallido reflejaron un aparato represivo educado para la guerra, una guerra que traslapó el conflicto rural al conflicto urbano. En las ciudades, dos meses después del inicio de la movilización, ya se presentaban al menos 4,687 casos de violencia por parte de la fuerza pública entre los cuales coexistían: 1,617 víctimas de violencia física, 73 víctimas mortales, 228 casos de disparos con arma de fuego, 82 víctimas de agresión ocular, 2,005 detenciones arbitrarias y al menos 28 víctimas de violencia sexual (Temblores ONG, 2021).

Esperar desmovilización y pasividad de una juventud cuya vida parece condenada a la violencia, al sicariato, a la cárcel o a la muerte, era pedir el silencio de una población inmersa en la desesperación y desolación nacional que, noche tras noche, veía cumplir las palabras de Neruda: “En medio de la Plaza fue este crimen / Nadie escondió este crimen / Este crimen fue en medio de la Patria”. Por ello, una vez el antagonismo supera la pobreza de una Experiencia, la autonomía surge como forma de superar la espontaneidad y re-territorializar lo nacional desde el nivel local.

Autonomía

“No queremos justificar nada, solo contarle que estamos hechos de violencia y a pesar de eso resistimos y queremos superar la violencia”

La autonomía se identifica con la emancipación y el recorrido de un horizonte de expectativas que se conquista en tanto avanza la subalternidad como política autónoma. En este sentido, la autonomía no significa necesariamente la toma del poder, pero sí la disputa de la hegemonía y la posibilidad de transformar el orden material del Estado, la institucionalidad y las condiciones de vida. De ahí que la espontaneidad fuese la partera del estallido del 28A en una sociedad donde tanto el gobierno como el Comité del paro fueron perdiendo legitimidad.

La condición espontánea de la lucha en Colombia se comprende a raíz del desgaste de los discursos políticos de guerra fría sostenidos por la derecha, pero, también, por la izquierda. La baja articulación de la subalternidad con los sindicatos es resultado tanto de una desconfianza hacia los directivos como de una clase trabajadora que transita su cotidianeidad en una completa informalidad. Este bajo corporativismo estatal profundiza la crisis organizativa donde “las proclamas de los partidos apenas podían seguir el paso a los levantamientos espontáneos de las masas [y, por ello,] los dirigentes apenas tenían tiempo de formular las consignas para la ferviente multitud proletaria” (Luxemburgo, 2018, p. 121).

Una vez perdida la legitimidad, el rango de acción política es incierto y la espontaneidad puede mermar con la misma fuerza que emana (21N) o explotar con la mayor fuerza posible (28A). Decía Gramsci que a la clase obrera debe tratarsele como “a un mayor de edad capaz de razonar y discernir, y no como a un menor bajo tutela” (Modonesi, 2017, p. 9), pero la mayoría de edad, al igual que la clase, no emerge de la nada, sino que seforja al calor de una subalternidad antagonista que remueve los cimientos del poder político y, acto seguido, comienza “un espontáneo movimiento general sacudiendo y rompiendo esas cadenas” (Luxemburgo, 2018, p. 23).

De acuerdo con Modonesi (2016), el antagonismo revela la emergencia de un contrapoder que, al rebasar la condición subalterna, impugna un conflicto abierto donde la rebelión y la insurrección son escenarios posibles, pero para ello se requiere autonomía y una nueva configuración de la hegemonía. Con el despliegue del aparato represivo estatal, la juventud se organizó mediante líneas de protección capaces de garantizar los bloqueos y proteger la vida de madres, niños y ancianos que se sumaron al paro; entonces, surgió la autonomía de un movimiento social que nada debe a ningún sector político y todo se lo debe a sí mismo. El camino por la emancipación final es largo y las subjetividades políticas no se transforman en días, semanas o meses, pero el Paro Nacional construyó un horizonte de expectativas y la reconfiguración de una subjetividad política que aprendió a organizarse en medio de la espontaneidad y a cuestionar la violencia de su cotidianeidad.

*Ver versión en extenso en (Tinjacá Espinosa, 2022).

[1] Fundadas en 1964, las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) se consolidaron como una guerrilla campesina de izquierda con carácter político-militar cuyo fin consistió en la toma del poder en Colombia. Para comprender más sobre su historia, estructura e ideología ver la separata especial de Aquellarre (2015).

[2] Para ver más al respecto (Angarita Can?as et al., 2015).

[3] Elaborada por el entonces presidente Álvaro Uribe (2002-2010) con el fin de ‘recuperar el orden y la seguridad’, la política de Seguridad Democrática se convirtió en una práctica de guerra que desencadenó una crisis humanitaria producto de múltiples prácticas de crímenes de guerra y de lesa humanidad contra la población civil; ver más en Leal Buitrago (2006).

[4] Para más información ver el balance realizado por Democracia Abierta (2021) tras cuatro años de la firma del Acuerdo. Allí se refleja el aumento de asesinato de líderes sociales y desplazamientos forzados, sumado a una escasa participación de política plural.

[5] Para más información ver el reporte realizado por la BBC (Pardo, 2019).

[6] Convocado por las centrales obreras, el Paro de 1977 fue una jornada amplia de protesta contra la política económica del entonces presidente Alfonso López Michelsen. Una gran movilización popular en campos y ciudades que dejó un saldo de al menos “19 muertos, casi 3.500 detenidos -la gran mayoría en Bogotá-”(Archila Neira, 2016, p. 317)

Conclusiones

El aparente final del conflicto armado en Colombia ha significado una oportunidad para ahondar en el conflicto social y derrocar los marcos de una guerra interna. La agudización de la desigualdad social y económica producida por una mala administración gubernamental y profundizada por la pandemia del COVID-19, sumada a la alta deslegitimación del gobierno de turno y del poder político, generó un largo proceso de movilización nacional que explotó espontáneamente el 28 de abril de 2021.

La espontaneidad no ha de ser confundida con una carencia de condiciones estructurantes y procesos de movilización y politización previa. Al referir la espontaneidad de la movilización se reconoce que nada de lo sucedido estaba guiado por una agenda política, todo lo contrario, el carácter de la movilización nacional rompió con las agendas políticas e instauró un primer paso para la fundación de lo político en una sociedad atravesada por la pobreza de la Experiencia como consecuencia del horror de una guerra.

La Experiencia subalterna construida en Colombia es la suma de experiencias violentas marcadas por el despojo, los grupos armados y el microtráfico, que actúa de forma campante en las periferias urbanas. En Colombia, la Experiencia de los sectores populares es un cúmulo de experiencias violentas que forjan sujetos ‘sujetos’ a la violencia. De modo que, cuando la violencia es la cualidad principal de la Experiencia de clase, la emancipación de la sujeción solo puede darse mediante un antagonismo violento que lucha y resiste hasta sus últimas consecuencias.

El horizonte de expectativa del Paro Nacional es aún incierto y no presenta una emancipación ni autonomía total porque los procesos de subjetivación política requieren mermar la espontaneidad y proyectar la organización social, no obstante, el horizonte, al igual que la clase no existen a priori, sino que se construyen en el camino y allí se desmarcan de su pasado. En el 2022 Colombia se enfrenta a unas elecciones parlamentarias y presidenciales fuertemente influenciadas por el horror de la impunidad, pero, contrario a una clase sujeta por la pobreza de la Experiencia, estas elecciones pueden y deben disputarse la política como parte de lo político, y lo político como Experiencia de transformación.

Bibliografía

Agencia de Información Laboral. (2019). *Las 10 razones del paro nacional del 21 de noviembre*. Consultado en: <https://ail.ens.org.co/noticias/las-10-razones-del-paro-nacional-del-21-de-noviembre/>

Anderson, B. R. O. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (2ª). Fondo de Cultura Económica.

Angarita Can?as, P. E., Gallo, H., Jime?nez, B. I., London?o Berri?o, H. L., London?o Usma, D., Medina Pe?rez, G., Mesa Bedoya, J. A., Rami?rez Jime?nez, D., Rami?rez, M. E. & Ruiz Gutie?rrez, A. M. (2015). *La construccio?n del enemigo en el conflicto armado colombiano 1998-2010*. Sílabo: Universidad de Antioquia, INER.

Archila Neira, M. (2016). El paro cívico nacional del 14 de septiembre de 1977. Un ejercicio de memoria colectiva. *Revista de Economía Institucional*, 18(35), 313-318. <https://doi.org/10.18601/01245996.v18n35.18>

Benjamin, W. (1996). Experience. En: Jennings, M. & Bullock M. (Eds.), *Selected writings Volume 1, 1913-1926* (pp. 3-5). Belknap Press of Harvard University Press.

Benjamin, W. (1999a). Experience and Poverty (pp.731-736). *Selected writings Volume 2 (II), 1931-1934* (M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (eds.)). Belknap Press of Harvard University Press.

Benjamin, W. (1999b). Sobre algunos temas en Baudelie?re (pp.7-61). En: *Ensayos escogidos*. Ediciones Coyoacán.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. Ediciones Paidó's.

democraciaAbierta. (2021). *Cuatro años después, el Acuerdo de Paz en Colombia avanza a paso de tortuga*. Consultado en: <https://www.opendemocracy.net/es/cuatro-anos-despues-acuerdo-paz-colombia-avanza-paso-tortuga/>

Gordillo, C. & Federico, B. (2013). *Apuntando al corazón* [Documental]. La Danza Inmóvil. En: <https://youtu.be/LbuXjhEDUYY>

Gutiérrez Mosquera, J. S. (ed.) (2015). *Aquelarre* Vol. 14 (27). Universidad del Tolima.

Leal Buitrago, F. (2006). La política de seguridad democrática 2002-2005. En: *Análisis Político*, 19(57), 3–30. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/46270>

Löwy, M. (2004). El marxismo romántico de Walter Benjamin. En: *Bajo el Volcán*, 4(8), 85–100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640806>

Luxemburgo, R. (2018). *Rosa Luxemburgo - Obras escogidas*. Partido de la Revolución Democrática.

Marx, C.; Engels, F. (2004). *El manifiesto comunista* (4a). Fundación Federico Engels.

Miliband, R.; Poulantzas, N.; Laclau, E. (1994). *Debates sobre el Estado capitalista*. Imago Mundi.

Modonesi, M. (2016). *El Principio Antagonista: Marxismo y Acción Política*. Itaca - UNAM.

Modonesi, M. (2017). *Revoluciones pasivas en América*. Itaca.

Modonesi, M. (2018). Consideraciones sobre el concepto gramsciano de clases subalternas. En: *Memoria*, 265(1), 61–66. <http://revistamemoria.mx/wp-content/uploads/2018/04/Memoria-265-web.pdf>

Modonesi, M. (2021). Gramsci teórico de la subjetivación política. La tríada subalternidad-autonomía-hegemonía. En: *International Gramsci Journal*, 4(3), 3–21. <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol4/iss3/4>

Múnera, L. (2021, 27 de mayo). *Análisis Del Paro Nacional* [sesión de conferencia]. Espacio de análisis, Bogotá, Colombia. En: <https://youtu.be/LJnDdXonbgM>

Pardo, D. (2019, 22 de noviembre). Paro nacional en Colombia: 3 factores inéditos que hicieron del 21 de noviembre un día histórico. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50520302>

Portelli, H. (1998). *Gramsci y el bloque histórico* (2ª). Siglo Veintiuno Editores.

Temblores ONG. (2021). *Comunicado a la opinión pública y a la comunidad internacional por los hechos de violencia cometidos por la Fuerza Pública de Colombia en el marco de las movilizaciones del Paro Nacional*. Consultado en: <https://www.temblores.org/comunicados>

Thompson, E.P. (1981). *Miseria de la teoría*. Crítica.

Tinjacá Espinosa, N. E. (2022). Violencia, Subalternidad y Subjetividades políticas en Colombia: El Paro Nacional de 2021. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(3), 69–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n3.102394>

Palabras clave

Violencia, Paro Nacional, Experiencia, conflicto social

Resumen de la ponencia

A possibilidade de greve geral de transportadores rodoviários de cargas (caminhoneiros) no Brasil, como a ocorrida no ano de 2018, é observada como uma catástrofe econômica e social. Apesar de ser um movimento antigo, foi a partir de 2018 que a categoria ganhou notoriedade como uma das mais essenciais do país. Este artigo tem como objetivo apresentar debate sobre os conceitos de movimento social, ação pública e analisar as ações coletivas realizadas pelos caminhoneiros do Brasil, com vistas a auxiliar os trabalhadores e a sociedade em geral no entendimento às especificidades de agenda da classe. Utilizou-se como metodologia análises qualitativas a partir de pesquisa bibliográfica, documental e revisão de literatura. Toda a análise dos conteúdos foi no intuito de confrontar a literatura com os estudos dos movimentos sociais e da ação pública, para compreender o movimento dos caminhoneiros do Brasil e ajudar no direcionamento das ações.

La posibilidad de una huelga general de los transportistas de carga por carretera (camioneros) en Brasil, como la que ocurrió en 2018, es vista como una catástrofe económica y social. Apesar de ser un movimiento antiguo, fue a partir de 2018 que la categoría ganó notoriedad como una de las más esenciales del país. Este artículo tiene como objetivo presentar un debate sobre los conceptos de movimiento social, acción pública y analizar las acciones colectivas realizadas por camioneros en Brasil, con el objetivo de ayudar a los trabajadores y a la sociedad en general a comprender las especificidades de la agenda de clase. Se utilizó como metodología los análisis cualitativos basados en la investigación bibliográfica, documental y revisión de la literatura. Todo el análisis de contenido tuvo como objetivo confrontar la literatura con estudios de movimientos sociales y acción pública, con el fin de comprender el movimiento de camioneros en Brasil y ayudar en la dirección de acciones.

The possibility of a general strike by road freight transporters (truckers) in Brazil, such as the one that occurred in 2018, is seen as an economic and social catastrophe. Despite being an old movement, it was from 2018 that the category gained notoriety as one of the most essential in the country. This article aims to present a debate on the concepts of social movement, public action and analyze the collective actions carried out by truck drivers in Brazil, with a view to helping workers and society in general to understand the specificities of the class agenda. Qualitative analyzes were used as a methodology based on bibliographical and documental research and literature review. All content analysis was aimed at confronting the literature with studies of social movements and public action, in order to understand the movement of truckers in Brazil and help in directing actions.

Introducción

A classe profissional dos transportadores rodoviários de cargas (caminhoneiros) foi regulamentada no Brasil por meio da Lei nº 12.619/2012 e alterada pela Lei nº 13.103/2015 (BRASIL, 2015), onde foram estabelecidas regras ligadas às condições de saúde e bem-estar para o exercício da profissão de motorista de caminhão, tais como: o estabelecimento de limite de jornada de trabalho e intervalo, descanso obrigatório de 11 horas diárias, indenização por tempo de espera e repouso semanal remunerado.

É importante destacar que, apesar de ser conhecida como a *Lei dos Caminhoneiros*, de acordo com o Parágrafo 1º do seu Art. 1º a Lei nº 12.619/2012 trata de transportadores rodoviários de cargas e passageiros:

Art. 1º. É livre o exercício da profissão de motorista profissional, atendidas as condições e qualificações profissionais estabelecidas nesta Lei.

Parágrafo único. Integram a categoria profissional de que trata esta Lei os motoristas de veículos automotores cuja condução exija formação profissional e que exerçam a profissão nas seguintes atividades ou categorias econômicas:

I - de transporte rodoviário de passageiros;

II - de transporte rodoviário de cargas. (BRASIL, 2015).

De imediato, é perceptível a necessidade de um melhor detalhamento sobre a classe na instrumentação da ação pública brasileira, a fim de caracterizar as especificidades dos diversos tipos de transportadores rodoviários de

cargas, quanto ao tipo de veículo/caminhão, às distâncias percorridas, aos tipos de cargas e/ou serviços realizados, aos vínculos empregatícios (ou não), se rurais ou urbanos, entre outras classificações práticas da categoria.

Vale destacar que o transporte rodoviário de cargas é responsável por cerca de 60% das entregas em território nacional e de quase 90% das entregas de itens básicos de higiene e alimentação. De acordo com a Confederação Nacional dos Transportes, CNT, a classe dos caminhoneiros conta com mais de 2 milhões de profissionais, que trafegam de Norte a Sul do país, muitas vezes, em condições precárias, sendo estes frequentemente diagnosticados com problemas de saúde, tanto no aspecto físico, quanto mental (CNT, 2019).

O levantamento da CNT apresenta dados alarmantes sobre a saúde e a qualidade de vida desses profissionais, cujas demandas podem e devem ser tratadas de forma interdisciplinar e interseccional a fim de evitar perda considerável na qualidade de vida, aposentadoria precoce, invalidez temporária ou permanente e até mesmo a morte desses profissionais (CNT, 2019). É importante considerar ainda que estes prejuízos vão além da questão da saúde, interferindo na economia e no desenvolvimento nacional.

No ano de 2018, o Brasil parou por conta de uma greve dos caminhoneiros, que durou apenas 11 dias, mas deixou prejuízos em todos os setores da economia. Entre outras questões, os profissionais reivindicavam a redução no preço dos combustíveis, dos valores dos pedágios e melhores condições de trabalho. Nesse período, o caos foi instalado e os insumos essenciais chegaram a faltar em boa parte do país (EXAME, 2018, on-line).

Foi durante a greve que a sociedade passou a conhecer um pouco mais os problemas enfrentados pelos caminhoneiros e sensibilizar-se com as suas dificuldades, valorizando o trabalho essencial que é realizado por essa classe trabalhadora. O movimento acabou após a realização de um acordo com o governo, que cedeu a parte das reivindicações, mas, para a sociedade e o poder público, restou o fantasma de uma nova greve. A partir de então, as frequentes ameaças de paralisação passaram a influenciar as ações governamentais e apontaram a evidente necessidade de melhoria nas condições de trabalho dessa classe trabalhadora essencial para o país.

A questão central do estudo recai sobre a resposta para a seguinte pergunta: *Quais as contribuições de se analisar o movimento dos caminhoneiros brasileiros à luz das teorias dos movimentos sociais?*

Considera-se que a resposta para tal pergunta possa ajudar no direcionamento de ações coletivas mais transversais e participativas, voltadas para a melhoria das condições de trabalho dessa classe trabalhadora, no necessário entender do espírito do movimento e dos principais ganhos e perdas acumuladas para os caminhoneiros e para a sociedade.

Tendo-se o método como estratégia geral de produção de conhecimento científico, associado à geração e validação de teorias, que se aproxima da epistemologia, e as técnicas como estratégias específicas de formas padronizadas de coleta e análise de dados (CANO, 2012), para o estudo, selecionou-se o método qualitativo e técnicas de análise documental, dados secundários e revisão de literatura.

Assim, a construção do estudo foi realizada em quatro etapas: 1º) pesquisa bibliográfica sobre os conceitos e as aplicabilidades de movimentos sociais e ação pública; 2º) Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre o movimento que existe no Brasil voltado para a classe trabalhadora dos caminhoneiros, no intuito de identificar características que possam contribuir para a compreensão dessa ação coletiva como um movimento social; 3º) pesquisas documentais sobre os temas explorados; e, 4º) apresentação dos resultados alcançados, considerando os fatores que determinaram o posicionamento dos autores.

Com o objetivo de subsidiar as técnicas de produção, o problema de pesquisa foi objeto de levantamento de ambientes de pesquisa, com a montagem de sintaxe de pesquisa de palavras-chaves, com identificação de saliência do assunto, de grupos de interesse, de autoridades, de imprensa e de acadêmicos. Nesse contexto, a análise documental, os dados secundários e a revisão de literatura foram utilizados para contextualizar a complexidade do objeto de pesquisa multi e interdisciplinar do movimento social e das ações coletivas realizadas pelos transportadores rodoviários de cargas (caminhoneiros) do Brasil.

Para a primeira fase da pesquisa, foi levantada literatura sobre movimentos sociais e ação pública, a fim de analisar as origens dos termos, os principais conceitos e características. Tentou-se ainda, estabelecer nexos temporais e referenciais sobre a importância dessas ações e da necessidade de análises interdisciplinares e interseccionais sobre os temas.

Na segunda parte da pesquisa, que tem como objetivo uma busca de correlações entre as ações coletivas voltadas para a classe dos caminhoneiros com os conceitos de movimentos sociais, foi utilizado o método de Revisão Sistemática de Literatura. A revisão de literatura, elemento vital do processo de investigação, caracterizado pela análise bibliográfica pormenorizada de estudos relevantes publicados sobre o tema (BENTO, 2012), permite obter uma ideia sobre o estado atual dos conhecimentos estudados, suas lacunas e potenciais contribuições.

O levantamento foi realizado na base de dados do Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “movimentos sociais” e “movimento social”, ligadas pelo operador booleano “OR”, “caminhoneiro” e “Brasil”, antecedidas pelo operador booleano AND. Foi marcado o campo “em qualquer lugar do artigo” e desmarcados os “incluir patentes” e “incluir citações”; totalizando 1.190 trabalhos.

Foram excluídas as publicações anteriores ao ano de 2019, resultando em 271 trabalhos, e, após a leitura dos títulos, selecionaram-se apenas os trabalhos inseridos no contexto da pesquisa, restando 27 trabalhos. Em seguida, foram lidos os resumos, para identificar os trabalhos que expressavam as faces das ações coletivas realizadas pelos caminhoneiros sob a perspectiva dos movimentos sociais. Também foram excluídos os trabalhos diferentes de artigos científicos, resultando em 8 artigos.

As pesquisas documentais foram realizadas com vistas a colher legislações atinentes à legalização da classe trabalhadora dos caminhoneiros e relatórios técnicos sobre a saúde e qualidade de vida desses profissionais. Os resultados foram apresentados por meio de quadro qualitativo das pesquisas resultantes do processo de escolha da RSL, metassíntese do conteúdo selecionado e sínteses descritivas referentes às correlações realizadas no trabalho. Nesse sentido, Loureiro et al. (2016, p. 98) destacam que na metassíntese há uma compilação dos resultados de forma qualitativa a fim de se obter conclusões macro sobre o conjunto de estudos.

Desarrollo

Os Movimentos Sociais

Não existe definição unívoca de movimentos sociais, mas múltiplas possibilidades de conceituação, que variam historicamente e em função do paradigma teórico assumido (NUNES, 2014). Assim, uma abordagem possível, relacionada ao institucionalismo, é aquela apresentada pela teoria do confronto político (McADAM; TARROW; TILLY, 2009), que coloca o enfoque na existência de reivindicações realizadas por um grupo que afetariam os interesses de outros atores. No âmbito dessa perspectiva mais abrangente, inclui-se a chamada teoria da mobilização de recursos (TMR), segundo a qual os atores lançam mão de estratégias racionais, com base em análise de custo-benefício (NUNES, 2014).

Em contrapartida, Melucci (1989, p.57), com base em uma perspectiva de filiação culturalista, propõe que os movimentos sociais sejam definidos como uma “forma de ação coletiva a) baseada na solidariedade, b) desenvolvendo um conflito, c) rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação”. Ainda de acordo com o autor, a solidariedade seria entendida como o compartilhamento de uma identidade coletiva, o conflito, uma oposição entre atores em disputa pelos mesmos recursos, e os limites do sistema, o espectro de variações admitidas dentro dele.

Vinculada à corrente de pensamento similar, estaria a noção de movimento social como “um conflito social que opõe formas sociais contrárias de utilização dos recursos e dos valores culturais, sejam estes da ordem do conhecimento, da economia ou da ética” (TOURAINÉ, 1989, p.182 apud SCHERER-WARREN, 2011, p.116). Trata-se, nesse caso, de ações coletivas movidas pela intenção de orientar as transformações societárias em sentido abrangente, mudanças que ultrapassam a esfera de interesses de um público particular. Com base nessas ideias, pode-se falar em movimentos sociais como redes constituídas a partir de articulações entre organizações populares e outros movimentos políticos (SCHERER-WARREN, 2011).

A fim de identificar corretamente o objeto de estudo, importa distinguir movimento social organizado de manifestação de rua, na medida em que o primeiro implicaria certa continuidade temporal e envolveria a construção de significados políticos e culturais comuns com, vistas à transformação social, enquanto a segunda se caracterizaria como reação conjuntural coletiva e pública (SCHERER-WARREN, 2014). A permanência do primeiro como ator político dependeria, essencialmente, de quatro aspectos constitutivos: a) *engajamento organizacional e construção de significados comuns*; b) *articulações discursivas* que viabilizam o estabelecimento de *projetos de mudança social*; c) *ações de advocacia por direitos para incidência nas políticas públicas*; e, d) manifestação como forma de conferir visibilidade, sem prejuízo da continuidade para além desse momento.

O último elemento assemelha-se à diferenciação entre os chamados períodos de *latência*, quando são criados *novos códigos culturais*, e de *visibilidade* dos movimentos sociais, no qual se dá o embate mais aparente entre os grupos e as autoridades com relação a decisões específicas (MELUCCI, 1989).

Identificados alguns aspectos que podem orientar a análise sobre a conceituação dos movimentos sociais, cabe tecer considerações a respeito de suas formas de atuação. A esse respeito, parte-se da noção de repertório (TILLY, 1992 apud ABERS; SERAFIM; TATAGIBA, 2014), que se relaciona à construção e sucessiva reconstrução dos modos de fazer a luta com base no aprendizado de experiências progressas e das influências exercidas pela cultura. Nesse sentido, são mobilizados diferentes repertórios de ação coletiva, incluindo desde negociação com o ator que, via de regra, aparece como polo oposto ao do movimento, o Estado, até formas de enfrentamento, a exemplo de protestos e greves.

A Ação Pública

A concepção clássica do conceito de políticas públicas, que tem em Thomas Dye um de seus principais expoentes, está associada às opções de atuação do Estado sobre o que ele faz ou deixa de fazer. O objetivo da análise de políticas públicas, nesse contexto, deve ser o de explicar e descrever as consequências da ação pública. Ainda segundo o autor: “Governments do many things (...) public policies may regulate behavior, organize bureaucracies, distribute benefits, or extract taxes--or all of these things at once”. (DYE, 2013, p.9).

Como argumenta Daroit (2020), a linearidade das reflexões tradicionais tem cedido lugar para pensamentos em rede com múltiplas influências, com multiplicidade de atores, que lançam luz às especificidades do objeto de estudos. Assim, uma abordagem mais contemporânea, de origem francesa, busca qualificar o entendimento acerca da ação pública a partir de uma mudança de perspectiva, considerando especificidades do lado social e do lado regulatório das ações, em que a sociologização do Estado o faz atuar em redes a partir de uma perspectiva mais horizontal e interacional (CRUZ, 2020).

Também caracterizada como um fenômeno complexo e transversal, é possível realizar a análise das políticas públicas a partir das interações existentes entre os atores, a abordagem francófona, que tem em Lascoumes e Le Galès um de seus principais expoentes, defendendo, a partir da sociologia da ação pública, que a ação pública

deva ser compreendida como espaços sociopolíticos resultantes das múltiplas interações entre os diversos atores. De acordo com os autores, “a ação pública é um espaço sociopolítico construído tanto por técnicas e instrumentos quanto por finalidades, conteúdos e projetos de ator”. (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012, p.1).

Nesse contexto, uma ação pública transversal, por exemplo, tem o potencial de responder a problemas públicos complexos e de difícil solução, que ultrapassam as capacidades da administração e das políticas públicas, os chamados *wicked problems*, a partir de uma transformação profunda na cultura e na mentalidade da organização (BRUGUÉ; CANAL; PAYA; 2015).

No âmbito das estruturas hierarquizadas e setorializadas do Estado, Cruz (2020) instiga reflexão acerca da existência de um leque de possibilidades envolvendo a transversalidade da ação pública de fóruns participativos para o fomento de modelos de desenvolvimento de caráter democrático que atendam às expectativas e às necessidades da sociedade.

A ação pública transversal e participativa (AFTP), compreendida por Cruz (2020), assim, é caracterizada por ser um processo complexo de ação pública, viabilizada por instrumentos de ação pública e ocorrendo em fóruns híbridos, a partir de questões multidimensionais formadas por uma ação coletiva de interações entre atores da sociedade civil e da sociedade política:

“Trata-se da ação inscrita em processos complexos, que tomam em conta questões multidimensionais, que não se restringe a dinâmicas setoriais específicas e que se dá em fóruns formalmente estabelecidos para realizar interações entre atores da sociedade civil e da sociedade política. Nesses fóruns, são produzidas deliberações ou orientações na forma de normas sociotécnicas ou de elos e ideais mais difusos”. (CRUZ, 2020, p.116).

O entendimento acerca do conceito de ação pública, assim, se torna mais abrangente do que o de política pública no contexto defendido por Dye (2013), uma vez que a participação social, sustentada pelos instrumentos de ação pública, se torna efetiva no processo de construção de soluções públicas.

Os instrumentos da AFTP ao organizar e engajar atores, por exemplo, buscam qualificar e democratizar as ações públicas (CRUZ, 2020). Para Lascoumes e Le Galès (2012) os instrumentos e a instrumentação da ação pública consistem em importantes indicadores das especificidades das mudanças nas políticas públicas, pois desvelam não apenas as múltiplas interações entre os diversos atores inseridos nos difusos espaços sociopolíticos constituídos, mas também a consistência da efetividade e da legitimidade da própria ação pública, seja na resolução de conflitos, em fenômenos de inércia ou na própria recomposição da ação pública, estabilizando representações comuns sobre questões sociais.

“(…) a criação de instrumentos de ação pública pode servir de indicador de transformações profundas, por vezes invisíveis, da ação pública, do seu significado, do seu enquadramento cognitivo e normativo e dos seus resultados”. (HALPERN; LASCOURMES; LE GALÈS, 2021, p.37).

Dos Resultados da Pesquisa

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) teve como objetivo trazer um caráter de atualidade para o estudo, incluindo contribuições de publicações recentes, dos últimos 4 anos, no pós-greve dos caminhoneiros de 2018, e que estivessem de acordo com os objetivos deste estudo.

Silva, Alves e Lage (2019) buscaram analisar, a partir da paralisação dos caminhoneiros ocorrida em maio de 2018 no Brasil, as novas configurações no mundo do trabalho, as formulações dos novos movimentos sociais e o posicionamento do Estado frente às demandas imediatas da sociedade civil, tendo por reflexão teórica o método materialista histórico-dialético.

Souza Júnior (2020) estudou como os caminhoneiros se mobilizaram e se estruturaram durante o período que antecedeu a greve geral de 2018 e durante esta, bem como analisou a atuação desses profissionais durante todo o conflito gerado pela paralisação.

Silva (2019, p.1) abordou a desmobilização, entendida pelo autor como “uma dinâmica comunicativa orientada para a criação de entraves capazes de frear e enfraquecer a criação ou ação durante a greve dos caminhoneiros de 2018”, reconhecendo o potencial do conceito para a comunicação organizacional e pública. Constatou que as condições de desmobilização oferecem novas lentes para encarar a problemática, destacando apelos sobre a falta de concretude e caráter público na causa dos caminhoneiros, sobre a impossibilidade de soluções para o problema da greve e sobre seu desalinhamento moral com os horizontes éticos da sociedade brasileira.

Soares et al. (2019) analisaram a trajetória do movimento dos caminhoneiros de 2018 no intuito de compreender o papel desempenhado pelo sistema de mensagens instantâneas WhatsApp, usando a Teoria Ator-Rede como base teórica e metodológica, constatando que tal ferramenta foi de fundamental importância para a organização do movimento, onde inclusive se viu aumentada a participação política da sociedade como um todo.

Patta (2019) se propôs a identificar pistas de processos de abertura e de fechamento da democracia, da ordem e da crise, considerando as ações realizadas durante as ocupações de escolas por estudantes secundaristas em 2015, 2016 e a greve dos caminhoneiros de 2018.

Barbeiro Filho e Canzi (2019) analisaram o que chamaram de aspectos teóricos e factuais que impulsionaram o movimento dos caminhoneiros de 2018, apresentando uma série de conclusões, entre elas a de que “os governos ainda carecem de ferramentas e estratégias mais contemporâneas para identificar essas novas configurações dos movimentos sociais e suas dimensionalidades de pautas que vinculam as ações de governo e da gestão pública” (BARREIRO FILHO; CANZI, 2019, p. 166).

Moura et al. (2019) realizaram uma revisão de literatura a fim de descobrir os impactos econômicos da greve dos caminhoneiros de 2018, comprovando as perdas bilionárias, a alta da inflação além do esperado para aquele ano e a redução do crescimento Produto Interno Bruto (PIB), também se comparado às projeções para 2018.

Luginho Cândido, Da Silva Santos e Rolim Tavares (2019) levantaram os principais pontos econômicos desencadeados pelo fenômeno das manifestações dos caminhoneiros nas rodovias federais e estaduais do Brasil durante a greve geral de 2018.

O presente estudo buscou analisar as características do movimento dos caminhoneiros à luz das teorias sobre movimentos sociais, não com o intuito de enquadrá-lo necessariamente nesse conceito, mas com vistas a elucidar novos ângulos para compreensão dessa ação social específica. Esse objetivo baseou-se na concepção de que o olhar focado na dimensão conceitual e normativa, embora relevante, é insuficiente para captar plenamente aspectos como as potências e limitações (GURZA-LAVALLE, 2003) da ação coletiva em estudo.

Para iniciar a caracterização do movimento dos caminhoneiros, à luz das teorias de movimentos sociais, observa-se continuidade no movimento, uma vez que ele não se iniciou nem se encerrou com a paralisação de maio de 2018. Conforme aponta Souza Júnior (2020), o movimento remonta a outra grande crise na história recente, em 2015, tendo registros de manifestações nacionais e regionais e anúncios de novas paralisações em anos seguintes ao ano de 2018.

Ademais, embora o movimento aparente, à primeira vista, suscitar reivindicações de cunho privado ou restrito ao grupo dos caminhoneiros, nota-se que as demandas, construídas a partir de elementos complexos e transversais, não dizem respeito apenas a direitos desses trabalhadores, mas também visam transformações nas políticas públicas, com repercussões para além dos atores diretamente envolvidos. Nesse sentido, as duas principais pautas de reivindicações encontradas por Pereira (2021), consistiam na redução do preço do combustível e mais segurança nas rodovias.

O atendimento dessas demandas proporcionaria um efeito indireto para a população de modo geral, ao diminuir custos de frete e, conseqüentemente, os preços finais dos produtos para os consumidores. A maior segurança também produziria o mesmo efeito, na medida em que reduziria o índice de sinistros e, portanto, baratearia o preço do transporte de cargas. Como efeitos diretos decorrentes do acatamento das reivindicações, podem-se citar, entre outros, a redução de preço também para os demais usuários do óleo combustível e o aprimoramento da segurança para todos os que transitam pelas rodovias nacionais.

A formação do movimento e seu desenvolvimento revelam construção de *engajamento organizacional* e de *significados comuns*, além de um sentimento de solidariedade entre os atores, tendo presente que “a construção de uma cultura de classe” constitui fator chave para “a união de diferentes profissionais ligados ao setor do transporte em torno de uma mesma pauta bem como para o sucesso do movimento” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 1-2).

Passando para a análise das formas de atuação do movimento, a greve de maio de 2018 poderia ser considerada um exemplo de período de visibilidade, no qual os caminhoneiros utilizaram-se de distintos repertórios de ação no âmbito dos espaços sociopolíticos constituídos. Inicialmente, antes mesmo de instalar-se a greve, foram realizadas tentativas de negociações com atores estatais, como meio de se evitar a paralisação, porém seu insucesso, contextualizado em estruturas hierarquizadas e setorializadas do Estado e na ausência de APTP para interações em fóruns híbridos entre caminhoneiros e a sociedade política, levou à convocação da greve. Em momento posterior, já com a manifestação em estágio mais avançado, verificou-se “a abertura do diálogo com o Governo Federal, que até então se mostrava impassível, bem como o atendimento a seus principais pleitos” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 1). Ademais, a estratégia da paralisação foi utilizada com base no aprendizado do movimento de que o repertório fora efetivo quando da greve de 2015 (SOUZA JÚNIOR, 2020).

Em que pesem algumas conseqüências da paralisação que poderiam ser consideradas negativas, o que permitiria inclusive reflexão crítica acerca da agenda com a questão do conceito de ação pública transversal e de *wicked problems*, com destaque para desabastecimento de produtos essenciais, como alimentos e medicamentos, o movimento dos caminhoneiros obteve significativo apoio da população brasileira (PINHEIRO-MACHADO, 2019 apud PEREIRA, 2021). Esse endosso foi possível graças a um esforço de publicização do problema de forma a evidenciar suas implicações mais gerais, “uma vez que a sociedade também se viu representada pela manifestação, na medida em que a política de reajuste da Petrobras atingia a todos” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p.3).

Evidencia-se, assim, a construção do problema público como um movimento social, em conseqüência da dimensão de indagação e experimentação (CEFAÍ, 2017) colocada em prática quanto aos direitos e condições de trabalho e vida desses profissionais. Ao alçar essas demandas ao centro do debate público, o movimento impulsionou não apenas a participação política dos próprios trabalhadores, como também a reflexão da sociedade civil a respeito da centralidade dessa categoria para a vida societária e de suas necessidades mais prementes (SILVA; ALVES; LAGE, 2019).

Embora se possa problematizar o alcance explicativo da lógica da racionalidade proposta pela TMR, sobretudo, no contexto da ação social, pode ser válida e útil como ferramenta analítica a ideia de que os movimentos, de forma coletiva, angariam recursos buscando a materialização de suas demandas. Nesse sentido, a conclusão

alcançada por Pereira (2021), de que as reivindicações da greve de 2018 foram atendidas em decorrência, primordialmente, dos “prejuízos” provocados ao “mercado” e à economia nacional como consequência da paralisação, poderiam ser um indicativo desse modo de atuação.

----- Conclusões

Os estudos dos movimentos dos caminhoneiros no Brasil, a partir de um olhar à luz das teorias dos movimentos sociais e da ação pública, contribuiu para a reflexão crítica acerca das especificidades do movimento social, suas questões multidimensionais formadas pelas múltiplas interações entre os diversos atores, bem como para sua importância nos ambientes sociopolíticos constituídos. Nesse contexto, destacam-se elementos essenciais desse movimento social dos caminhoneiros, como a sua continuidade, uma vez que não esteve restrito a um único episódio, e a existência de elementos complexos e transversais da agenda, pois visam transformações profundas nas políticas públicas. É possível, assim, vislumbrar um leque de possibilidades envolvendo o movimento social dos caminhoneiros e a transversalidade da ação pública de fóruns participativos.

Vale destacar que a problemática exposta, nesse contexto, vai muito além da questão da categorização do movimento dos caminhoneiros, uma vez que compreende questões públicas com repercussões amplas na sociedade.

A Revisão de Literatura demonstrou que, após a greve dos caminhoneiros de 2018, houve um aumento no número de artigos sobre a temática apenas em 2019, passando a impressão de que tal tema, mesmo sendo de fundamental importância para o país, voltou a passar despercebido pela academia após o ano de 2020.

Como limitações do estudo, podem ser consideradas a baixa quantidade de pesquisas existentes sobre os caminhoneiros brasileiros e a falta de informações detalhadas sobre a evolução da categoria, tais como: alterações no quantitativo de profissionais, mudanças de hábitos, informações sobre o perfil desses profissionais dos grupos que exercem algum tipo de influência sobre a classe. Nesse sentido, classificações como caminhoneiros autônomos, empregados com carteira assinada, freelancers, desempregados, de longa distância, urbanos, rurais, por regiões, por religiões, entre outras, podem nortear novas pesquisas.

Como continuação dos estudos, sugere-se analisar o caráter público dos serviços prestados por esses profissionais à sociedade; quantificar a classe e melhor dimensionar quanto às suas especificidades; e, traçar o perfil epidemiológico e social desses transportadores, propondo uma série de políticas públicas direcionadas por APTP voltadas para a categoria.

----- Bibliografia

- Abers, R., Serafim, L., & Tatagiba, L. (2014). Repertórios de interação Estado-Sociedade em um Estado heterogêneo: a experiência na era Lula. *Revista de Ciências Sociais*, 57(2), 325-357. <https://www.scielo.br/j/dados/a/8ZJqHY9tmRfJ4x4Ny4SB7tL/abstract/?lang=pt>
- Barbeiro Filho, I., & Canzi, I. (2019). Movimento Social da greve dos caminhoneiros no Brasil: as plataformas de comunicação como instrumentos da sociedade em rede. *Constitucionalismo Latino-Americano, Direitos da Cidadania e Justiça Ambiental: Direitos Humanos, Democracia e Cidadania*, 2(1), 166-176.
- Bento, A. (2012, maio). Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, (65), 42-44.
- Brasil. (2002). *Classificação Brasileira de Ocupações*. Ministério do Trabalho e Previdência. <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>
- Brasil. (2015). *Lei n 13.103, de 18 de junho de 2015* [Dispõe sobre o exercício da profissão de motorista: altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 9.503, de 23 de setembro de 1997 - Código de Trânsito Brasileiro, e 11.442, de 5 de]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13103.htm.
- Brugué, Q., Canal, R., & Payá, P. (2015). ¿Inteligencia administrativa para abordar "problemas malditos"? El caso de las comisiones interdepartamentales de Catalunya. *Gestión y política pública*, 24(1), 85-130. <https://www.scielo.org.mx/pdf/gpp/v24n1/v24n1a3.pdf>
- Cano, I. (2012, dezembro). Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, 14(31), 94-119.
- Cefai, D. (2017, julho). Públicos, problemas públicos, arenas públicas...: O que nos ensina o pragmatismo (Parte 2). *Novos Estudos CEBRAP*, 36(02), 129-142. <https://www.scielo.br/j/nec/a/cGMgGqgT94BFhsXst8Shp4L/abstract/?lang=pt>
- Confederação Nacional Do Transporte. (2019). *Pesquisa CNT perfil dos caminhoneiros 2019*. <https://www.cnt.org.br/perfil-dos-caminhoneiros>
- Cruz, F. N. B. (2020). *Desenvolvimento Democrático em Tempos Incertos: os desafios e os instrumentos da ação pública transversal e participativa* (Vol. 1). UnB.
- Daroit, D. (2020). Prefácio. In *Desenvolvimento Democrático em Tempos Incertos: os desafios e os instrumentos da ação pública transversal e participativa* (Vol. 1). UnB.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding Public Policy* (14th ed.). Pearson Education.

Gurza Lavalle, A. (2003). Sem pena nem glória: o debate da sociedade civil nos anos 1990. *Novos estudos*, 66 (66), 91-110. https://www.researchgate.net/profile/Adrian-Gurza-Lavalle/publication/258220356_Sem_pena_nem_gloria_-_O_debate_da_sociedade_civil_nos_anos_1990/links/0c9605275f7f85592b000000/Sem-pena-nem-gloria-O-debate-da-sociedade-civil-nos-anos-1990.pdf

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologia da ação pública*. Edufal.

Loureiro, S. A., Nolleto, A. P. R., da Silva Santos, L., Silva Santos Júnior, J. B., & Fontes Lima Júnior, O. (2016). O uso do método de revisão sistemática de literatura na pesquisa em logística, transportes e cadeia de suprimentos. *Revista dos Transportes*, 24(1).

Lunguinho Cândido, R., Da Silva Santos, V. E., & Rolim Tavares, F. B. (2019). O impacto econômico da greve dos caminhoneiros: uma análise jurídica, fática e econômica dos acontecimentos. *Research, Society and Development*, 8(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662192046>

McAdam, D., Tarrow, S., & Tilly, C. (2009). Para mapear o confronto político. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 76, 11-48. <https://www.scielo.br/j/ln/a/RQjHbvGyjtbf3SCYnWSfKF/?lang=pt&format=pdf>

Melucci, A. (1989, junho). Um objetivo para os movimentos sociais? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (17), 49-66. <https://www.scielo.br/j/ln/a/g4ySjtRNsbjW73tXTR4VNNs/?format=pdf&lang=pt>

Moura, H. N., Lemos Neto, J. B., da Silva Santos, V. E., & Rolim Tavares, F. B. (2019). Resultantes da greve dos caminhoneiros (2018): um hibridismo de estatística bilionária e o óleo diesel em face à macroeconomia. *Research, Society and Development*, 8(7). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662198051>

O impacto da greve dos caminhoneiros na rotina do brasileiro em números. (2018, maio). *Exame*. <https://exame.com/brasil/o-impacto-da-greve-dos-caminhoneiros-na-rotina-do-brasileiro-em-numeros/>

Patta, C. (2019). *Entre a vida e a ordem: um olhar sobre a crise da democracia brasileira a partir das revoltas contemporâneas* [IX Seminário Discente de Pós-Graduação em Ciência Política da USP].

Pereira, L. R. (2021). *O campo das manifestações populares: um estudo do movimento dos caminhoneiros* [Tese de Doutorado].

Scherer-Warren, I. (2011). *Redes de movimentos sociais* (5th ed.). Edições Loyola.

Scherer-Warren, I. (2014). Dos movimentos sociais às manifestações de rua: o ativismo brasileiro no século XXI. *Política & Sociedade*, 13(28), 13-34.

Silva, A. S., Alves, A. C. S., & Lage, L. N. V. (2019). A greve dos caminhoneiros: trabalho enquanto combustível do capital motor da vida. In *16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais*. <https://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrcbass-350>.

Silva, D. R. (2019). Dinâmicas da desmobilização: a criação de entraves aos processos de formação e movimentação de públicos. In *XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. <http://www.ufrgs.br/obcomp/eventos/1/668/xxviii-encontro-anual-da-compos/>

Soares, C. D. M., Altieri, D., & Regasso, J. G. L. (2019). Sistema de Mensagens Instantâneas e o Movimento de Caminhoneiros no Brasil: Uma análise sob a ótica da Teoria Ator-Rede. In *XLIII Encontro da ANPAD – EnANPAD*.

Souza Júnior, G. C. (2020, maio). Crônica de uma crise anunciada: o Brasil paralisado sobre rodas. *Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares*, 22(1), 75-96.

Palabras clave

Ação Pública; Movimentos Sociais; Caminhoneiro do Brasil.

Acción Pública; Movimientos sociales; Camionistas de Brasil.

Public Action; Social Movements; Truckers from Brazil.

Construcción de condiciones de vida y territorios saludables por organizaciones populares, comunitarias y su relación con el Estado.

Luz Isela Aquino Mendoza ¹

1 - UAM-X.

Resumen de la ponencia

En el neoliberalismo se recrudece el ciclo de explotación, marginación, extractivismo y despojo que precarizan las condiciones de vida de las poblaciones y acrecientan la desigualdad social. Ante esta realidad, históricamente han existido organizaciones que, implementan estrategias territoriales para dignificar sus condiciones de vida y salud frente a las limitadas capacidades del Estado de satisfacerlas.

La investigación tiene por objetivo identificar, describir y analizar propuestas de construcción de territorios saludables por organizaciones sociales en México, se diseñó, implementó, sistematizó y analizó una serie de instrumentos para un abordaje cualitativo de nuestro objeto de estudio; se presentan los resultados obtenidos hasta este momento, anticipamos como conclusión la importancia y viabilidad de construcción de territorios saludables como espacios que producen mejores condiciones de vida, contribuyen a la salud de sus habitantes a partir de la praxis de organizaciones de izquierda que territorializadas construyen cotidianamente relaciones sociales por el bien común y cultivan resistencia a la dominación capitalista.

Summary:

In neoliberalism, the cycle of exploitation, marginalization, extractivism and dispossession intensifies, making the living conditions of populations more precarious and increasing social inequality. Faced with this reality, historically there have been organizations that implement territorial strategies to dignify their living and health conditions in the face of the limited capacities of the State to satisfy them.

The objective of the research is to identify, describe and analyze proposals for the construction of healthy territories by social organizations in Mexico, a series of instruments were designed, implemented, systematized and analyzed for a qualitative approach to our object of study; the results obtained up to this moment are presented, we anticipate as a conclusion the importance and feasibility of building healthy territories as spaces that produce better living conditions, contribute to the health of their inhabitants from the praxis of left-wing organizations that build daily territorialized social relations for the common good and cultivate resistance to capitalist domination.

Introducción

Se propone la noción de territorios saludables como herramienta teórica construida a partir de las categorías espacio-territorio-salud, para referirnos a los espacios que producen mejores condiciones de vida y contribuyen a la salud a partir de la praxis de organizaciones sociales con reivindicaciones políticas de izquierda, construyen cotidianamente relaciones sociales por el bien común y la autodeterminación, resisten la dominación capitalista a través de prácticas culturales e identitarias de reapropiación del territorio y reconstrucción del tejido social.

La precarización de condiciones de vida producto de una política neoliberal ha encontrado resistencia de distintos sectores y organizaciones sociales, que es importante visibilizar como alternativas que impactan en la salud de las organizaciones y de la sociedad.

El contexto en que estas organizaciones se crean y desarrollan se caracteriza por cambios en la operación del sistema capitalista con un régimen político que transita de un Estado de Bienestar que tenía como parte de su política social los subsidios y la provisión de servicios, la producción de una fuerza de trabajo calificada para ampliar el consumo de mercancías, y a su vez generaba un gran ejército industrial de reserva. La movilización social en este periodo se enfrentaba a la política de represión del aparato de Estado, desplegada por el ejército en la llamada guerra sucia y por el corporativismo del PRI como partido de Estado.

Durante el periodo Neoliberal las organizaciones se enfrentaron a un Estado que introdujo reformas estructurales en los sectores estratégicos del país de acuerdo a la producción global, liberalizó la economía al comercio internacional, redujo la inversión pública, entre otras reformas que, en su conjunto, aumentaron la desigualdad social y el deterioro de la calidad de vida de la sociedad. La violencia en este periodo creció exponencialmente y la sociedad ha sido mancillada con la doctrina del Shock impuesta por los gobiernos panistas con la llamada "Guerra contra el Narcotráfico" que militarizó ilegal e ilegítimamente al país a partir del año 2006.

En el momento actual, la arena política de los actores sociales está inmersa en un régimen capitalista de aparente Neobienestar Social en el marco del modelo "humanista mexicano" producto del hartazgo social de los

regímenes anteriores. La política social del gobierno que se autoadscribe de centro izquierda, tiene como objetivo “que en 2024 la población de México esté viviendo en un entorno de bienestar” (PND, 2019, p.14) y, esgarante de la gobernabilidad en el país, sin embargo, mantiene en el sistema burocrático administrativo al lastre de los gobiernos anteriores en cuya responsabilidad recaen las acciones de ejecución de políticas.

Las organizaciones con las que se desarrolla el estudio pertenecen al ámbito urbano y rural. Hasta este momento en el ámbito urbano se trabaja con el campamento nueve y medio de la Alianza Mexicana de Organizaciones Sociales (AMOS) que, como parte de su trayectoria organizativa, ha conformado cooperativas de vivienda, transportistas, comerciantes y locatarios de mercados en distintos momentos históricos. El campamento nueve y medio, aglutina alrededor de 800 familias dentro de sus límites en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México que se enlaza a un movimiento urbano de cerca de 25 mil personas.

La perspectiva de territorios saludables del ámbito rural la estudiamos a través del Gobierno Autónomo Indígena de Cherán Keri, que, a partir de la autoorganización para la seguridad, la justicia y reconstrucción de su territorio en abril del año 2011 recuperaron la “ronda tradicional”, como respuesta colectiva, mecanismo de protección y defensa de su territorio frente al crimen organizado, a este proceso encabezado por mujeres, siguió la elección de representantes, la conformación de concejos y la constitución de la asamblea general como máximo órgano para la toma de decisiones en un ejercicio de autonomía y autodeterminación del pueblo perteneciente a la nación purépecha.

Las organizaciones se han elegido porque nos permiten hacer una comparación en la construcción de territorios saludables, en distintas formas tienen procesos de construcción de autonomía y autodeterminación, cada una con sus particularidades para el ámbito rural y urbano; tienen rasgos afines, como un proceso propio de lucha y resistencia, son espacios organizados comunitariamente con reivindicaciones políticas de izquierda, anticapitalistas, de organización colectiva, ejercicio, defensa y exigencia de derechos culturales, económicos, sociales y políticos, con dinámicas diferenciadas que articulan la construcción de mejores condiciones de vida y salud a partir de la apropiación y defensa del territorio, de búsqueda de libertad y justicia social en aras de construir lo que en esta investigación llamamos territorios saludables. Pueden ser un ejemplo para analizar la territorialización de estos procesos organizativos a nivel nacional.

Con el proceso de investigación de cada organización queremos conocer:

1. La organización, sus políticas y objetivos políticos. Conoceremos su definición política, su concepción y objetivos políticos en relación a sus condiciones de vida y salud.
2. Relaciones internas. Cómo se desarrollan organizativamente, con qué dinámicas de trabajo, mecanismos de participación y toma de decisiones se definen sus estructuras y formas organizativas.
3. La organización y sus relaciones políticas hacia afuera. Examinaremos el proceso de relación con otras organizaciones y con los poderes del Estado en sus niveles local, estatal o federal, en los distintos momentos de construcción y desarrollo de la organización.
4. La producción de territorios saludables. Indagaremos el proceso de construcción de territorios saludables, las acciones y resultados en las condiciones de vida. Exploraremos los aprendizajes y logros, las dificultades y retos de su experiencia.

En ese sentido, se plantean como guía de la investigación las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la situación actual de las organizaciones en términos de política y proyecto organizativo? ¿Cuál es el estado actual de sus propuestas de mejora de condiciones de vida y salud? ¿Cuáles son los principales resultados en la producción de condiciones de vida y salud o “territorios saludables”, y sus implicaciones en el desarrollo de la organización y de la comunidad?

Objetivo General.

Identificar, describir y analizar propuestas de construcción de territorios saludables por organizaciones sociales en México, en términos de su desarrollo territorial y sus relaciones políticas, sus formas de organización y mecanismos de participación, la construcción de condiciones de vida, el bienestar y la salud para sus miembros.

Objetivos particulares.

- Caracterizar la política interna actual de las organizaciones, los mecanismos de participación y toma de decisiones políticas en relación a sus condiciones de vida y salud.
- Examinar las relaciones políticas que mantienen con los poderes del Estado a nivel federal, estatal y municipal, y con otras organizaciones sociales que correspondan con la política social y de salud.
- Conocer y describir la producción de mejora de condiciones de vida, salud y atención en salud, su proceso, acciones y resultados para las organizaciones y su entorno.

Desarrollo

El análisis de las intervenciones en salud como elemento de la respuesta social organizada, en este proceso de investigación, se realiza desde la perspectiva de la medicina social como corriente del pensamiento que aborda la salud como un proceso dialéctico, retoma el carácter histórico, espacial y de clase como pauta de análisis de la determinación social, político e ideológico-culturales que impactan las formas de vivir, enfermar y morir de los grupos sociales (Breilh, 2010, p.30). Se busca hacer el análisis desde la óptica de los movimientos sociales que hacen frente a políticas neoliberales en la búsqueda de la transformación de condiciones de vida y acceso a la atención en salud de quienes participan en ellos y de la sociedad en general.

Estado y prácticas de salud

Históricamente los grupos humanos han construido formas de organización social con estructuras de poder diferenciadas, procesos horizontales y comunitarios, formas jerarquizadas, verticales o piramidales, y toda una gama de formas intermedias del tránsito de la sociedad comunitaria a la sociedad estatal dividida en clases y estratos sociales que corresponde a diferentes etapas de desarrollo humano representadas en modos de producción de las sociedades.

El Estado corresponde a una producción de desarrollo de la modernidad capitalista, puede ser entendido como un mediador de clase o bien como un instrumento de dominación de clase. La corriente materialista histórica plantea que el Estado es un aparato de gobierno donde hay un grupo especial de hombres con intereses de clase dedicados exclusivamente a gobernar, para lo cual requieren un aparato de coerción para someter la voluntad de otros por la fuerza (Lenin, 1919, p.5) no existe un Estado neutral representativo de la sociedad en general, retoma el planteamiento de poder político de Marx como la violencia organizada de una clase para la presión de la otra (Marx y Engels, 1848, p.50). Se coincide con esta perspectiva de la concepción del Estado en tanto ejercicio de poder institucionalizado para oprimir a una clase en torno a la producción social que desarrolla formas particulares de relaciones políticas, económicas e ideológicas en un momento dado.

El Estado capitalista moderno tiene tres momentos históricos que han impactado la política social entendida como ejercicio del poder público, como una toma de posición del Estado frente a los problemas sociales en función de la pugna de intereses (Tetelboin, 1997, p.507); se corporeiza a través de determinados actores en los procesos de movilización social y en la práctica social organizada.

El primer periodo corresponde al desarrollo productivo y tecnológico de la revolución industrial en pleno proceso de expansión capitalista; el segundo momento corresponde al desarrollo del Estado Nacional; el tercer momento histórico, corresponde al impacto del Estado Neoliberal en la política social, se introducen reformas estructurales que precarizan las formas de producción y condiciones de vida, crean niveles de desempleo masivos, generan éxodo de millones de personas del campo a las ciudades y de los países subdesarrollados a los países de primer mundo, la vida del trabajador se somete a regímenes de muerte, con salarios de hambre e inestabilidad laboral, aumenta la explotación del trabajo infantil y femenino, privatiza los sectores estratégicos de la economía, la educación y la salud, impone relaciones sociales que posibilitan el despojo del territorio, particularmente el territorio de los pueblos originarios facilitando la apropiación, el extractivismo, la reconstrucción y reordenamiento de estos por las transnacionales para la reproducción del capital. (Harvey, 2003, p.103, Osorio, 2012, p9-28).

Condiciones de vida y salud

Para vislumbrar la salud territorializada explicitamos que la desigualdad social es una expresión observable, producto de la división de la sociedad en clases que incrementa la pobreza y mayores desigualdades económico-políticas (López y Blanco, 2004, p.9); llamamos condiciones de vida a las condiciones de producción y reproducción donde se lleva a cabo la vida cotidiana, se vincula con la capacidad social para la satisfacción de necesidades básicas que posibilitarán una mejor calidad de vida, estas condiciones generan *procesos de determinación* entendidos como pautas de la conducta, que están socialmente condicionados, culturalmente determinados y económicamente limitados (Torres y Carvajal, 2009, p.26).

La calidad de vida “son las condiciones de vida social, económicas, políticas y ecológicas de la existencia del individuo y la conciencia que tienen estos de las oportunidades que ofrecen esas condiciones para satisfacer sus necesidades”, (Carvajal, 2009, p. 120), para López y Blanco (2004) son “las condiciones objetivas y subjetivas en que se realiza la reproducción social de los grupos humanos” (p.106) se incluyen las condiciones de trabajo; la cantidad y calidad de las formas del entorno, del consumo de bienes, servicios y valores de uso; el acceso y realización de expresiones culturales y políticas.

Amartya Sen (1993) plantea el enfoque de las capacidades humanas y la dificultad de la operacionalización cuantificable en términos analíticos de las condiciones de vida, aporta elementos de percepción de bienestar y desarrollo de habilidades y capacidades humanas de los sujetos sociales (p.62).

La operacionalización de las condiciones de vida se plantea a partir de las necesidades básicas y los satisfactores que deben ser reconocidas y resueltas independientemente del contexto social en que se producen (López, 2010, p. 13) el PNUD incluye alimentación, vivienda, salud y reproducción biológica, educación, información, recreación y cultura, vestido, calzado y cuidado personal, transporte público, comunicación, seguridad de acceso a los satisfactores básicos, acceso al agua, saneamiento, espacio público, servicios básicos e infraestructura, equipamiento urbano.

Referente a la salud, la Carta de Ottawa indica que “... La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos los miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud” (OMS, 1986, p.3).

El conjunto de estos elementos nos da las pautas para reconocer que la salud es política, de carácter histórico, se territorializa y construye socialmente, la salud es un proceso que permite a los sujetos individuales o colectivos alcanzar condiciones de vida digna, estas varían de acuerdo a factores económicos, políticos, culturales, históricos y geográficos. La salud es un producto social que nos tiene que posibilitar una vida social y económicamente productiva en condiciones de equidad y justicia social, nos debe dar la posibilidad real de vivir

libres, de pensar, de sentir, de tener una formación entendida como la unidad entre pensar, sentir y actuar, que aviva integralmente las habilidades y capacidades humanas para posibilitar nuestro desarrollo como mujeres y hombres plenos (Aquino, 2018, p.25).

La construcción de condiciones de vida que mejoran la calidad de vida a partir de las relaciones sociales viven territorializadas, por tanto, transitamos a los abordajes críticos para la conceptualización del territorio y la construcción de la categoría Territorios Saludables como herramienta de análisis de los procesos de salud desde los movimientos sociales.

Territorios saludables

Cuando hablamos del espacio estamos reafirmando la producción histórica, política, económica y social del espacio, del trabajo y la identidad, de las relaciones de poder y la resistencia. Para Milton Santos (1993) el espacio se forma por momentos pasados, su objetivación encierra las raíces del presente y participa en la vida actual como realización social, afirma que el espacio es “sólido, continuo e indivisible, es la totalidad, es espaciofísico y la sociedad en su totalidad que le da vida, es la realidad y no los fragmentos de ella por tanto tiene un funcionamiento unitario...” (p.37) en el capitalismo el espacio de los individuos se vuelven fragmentos de la realidad y no la totalidad lo cual impide la reconstitución del funcionamiento unitario del que nos hablaba Santos.

Diferentes autores refieren que la construcción social del espacio y el tiempo en la producción y la reproducción requiere el reconocimiento de la sociedad que le impulsa y crea de una forma determinada, Lefebvre (1976) refiere tres “momentos” de la producción del espacio: las esferas vividas como prácticas espaciales asociadas a la vida cotidiana y las memorias colectivas; las esferas percibidas como saberes y representaciones del espacio; y, las esferas imaginadas, como espacios de representación, dinámicos, simbólicos, con significados con un origen histórico (p.119).

Para Harvey el espacio es un producto social, que se determina y vincula a las estructuras de poder, a las relaciones sociales y sus modos de producción no es neutral y está incrustado a las relaciones de poder. (Harvey, 1994, p.28).

El territorio entendido como síntesis de la cultura y el conflicto (Pineda, 2011, p.56), la cultura como proceso de resistencia, como hibridación, el territorio como espacio de articulación y de ejercicio del poder frente a otro ejercicio de poder. Las condiciones de vida son resultado del proceso histórico reflejado en las prácticas culturales, la importancia del territorio para las prácticas culturales, y de las prácticas culturales para delimitar territorialidades que construyen salud. (Toledo, 2021, p.23)

La conceptualización del territorio se ha incorporado al análisis y la praxis de la salud particularmente a su articulación con las condiciones de vida y el proceso salud-enfermedad. La salud territorializada se afirma en la construcción del espacio de la salud urbana, Jaime Breilh plantea el análisis del espacio como elemento medular para una nueva forma de entender la salud, desde esta mirada el espacio de la salud es acción, no es estático ni pasivo, es “...un espacio complejo y un movimiento creador...no puede haber una geografía de la salud en el espacio urbano sin historia, ni una historia de la salud urbana sin geografía” (Breilh, 2010, p.87).

Blanco y López (2010) plantean al territorio como un recurso teórico metodológico que permite la medición de las desigualdades sociales en un espacio determinado para tales fines, con componentes relativamente homogéneos en tanto infraestructura, servicios básicos, equipamiento, servicios colectivos (p.115). La salud-territorio son los espacios de participación de la comunidad con potencialidad de construcción de puentes entre “las políticas” y los estudios de atención a la salud.

Metodología

Para el análisis de las organizaciones en términos de la construcción de territorios saludables se plantea una aproximación metodológica cualitativa con fuentes secundarias y primarias que nos permita la construcción de nuestra investigación en distintos planos con diferentes formas de interpretación (Denzin y Lincoln, 2011, p.56).

Definimos como criterios de selección de organizaciones los siguientes: se reivindican como organizaciones de izquierda, anticapitalistas, tienen base social, no son electorales en términos de elección de representantes por medio de partidos políticos, tienen proyectos de salud, son territorializadas con un proceso de construcción de territorios saludables, que involucra la mejora de condiciones de vida y salud para sus comunidades.

A partir de ello se rastrearon a nivel nacional más de 200 organizaciones que tienen procesos políticos con una amplia base social y participación comunitaria, de ellos alrededor de treinta desarrollan trabajos de salud y una veintena consuman los criterios de selección definidos. De la identificación de estas organizaciones se hizo la selección de cinco organizaciones con las que se tuvo un acercamiento y presentación del proyecto de investigación con las asambleas comunitarias, responsables y coordinadores. Hasta este momento se ha trabajado con dos de ellas, la Alianza Mexicana de Organizaciones Sociales y el Gobierno Autónomo Indígena de Cherán Keri.

En un segundo momento se realiza la información documental que nos aproxima a la comprensión del contexto de nuestras organizaciones a partir de las investigaciones y estudios previos realizados desde otras perspectivas, así como un seguimiento detallado de lo que los medios de comunicación han dicho sobre las organizaciones objeto de estudio en sus diferentes etapas de desarrollo.

El tercer momento corresponde a la información directa de las organizaciones que se alcanzó a partir de los planteamientos que hacen en sus sitios web, combinamos diferentes estrategias para la recolección de información de entrevistas, estatutos y reglamentos, declaraciones públicas de las organizaciones, con la técnica de grupos de discusión para comprender con profundidad la percepción colectiva de los sujetos sobre su salud y el territorio (Galeano, 2004, p.194). Para profundizar nuestro análisis se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave de las comunidades.

Se puntualiza que, previo a la ejecución de las técnicas de investigación se analizó por los participantes el proyecto de investigación y se llegó a un acuerdo de trabajo. Las entrevistas y grupos de discusión fueron audiograbadas previa autorización de las y los participantes.

En Cherán se realizan dos entrevistas semiestructuradas con el Keri del Consejo Mayor, por ser uno de los representantes históricos en el proceso organizativo de la comunidad, se realizan dos grupos de discusión con representantes de fogatas, barrios y comunidad, y responsables del trabajo en salud comunitaria.

Con AMOS, se realizaron cuatro entrevistas colectivas, a miembros de la coordinación general y dos grupos de discusión a representantes del campamento nueve y medio que son las compañeras responsables de coordinar trabajos en diferentes áreas de acuerdo a las necesidades de la comunidad, con ellas se vinculan los trabajos en salud.

En el cuarto momento metodológico se sitúa la sistematización de la información obtenida para su posterior análisis en términos de nuestro objeto de investigación, que nos llevará a la presentación de resultados.

Principales hallazgos

Siendo esta una investigación en curso en el marco de la maestría en medicina social, se presentan los primeros hallazgos a partir del trabajo de campo realizado de septiembre a diciembre del 2022.

1. La organización sus políticas y objetivo políticos.

La Alianza Mexicana de Organizaciones Sociales. Campamento 9 ½ reivindica sus orígenes desde el materialismo histórico, comunistas de Lomas del Seminario y Casa del Pueblo forman el Frente Popular Francisco Villa, con la finalidad de crear bases de apoyo para la Revolución y vínculo con organizaciones latinoamericanas en la década de los ochentas.

Conformada por estudiantes y obreros en el núcleo original, que plantean abolir al Estado y luchar contra el imperialismo. La toma de tierras se da a partir de un crecimiento masivo y la necesidad de vivienda de quienes se sumaron en 1989.

Desde hace décadas han venido disputando un modelo de ciudad, han tenido influencia en políticas públicas, particularmente en la creación de vialidades en la región, entre ellas el eje 5 sur de la Ciudad de México. Actualmente son parte del Proyecto Centro Oriente, del plan de ordenamiento territorial en la Ciudad de México.

El Gobierno Autónomo Indígena de Cherán K'eri enarbola las exigencias iniciales de su proceso organizativo desde el año 2011, a saber: Justicia; el disfrute de los recursos naturales por la comunidad, como persona y como colectividad; la creación del sistema normativo para los bienes comunales.

Asumieron dos procesos simultáneos: al exterior, la organización de la ronda tradicional, para mantener la tranquilidad y seguridad en la comunidad; al interior, mantener los servicios en la comunidad. “alumbrado, de la energía eléctrica, y lo de la limpia, para tener una comunidad con salud...servicios básicos para un movimiento en una comunidad”

La comunidad acordó la NO intervención de organizaciones políticas electorales.

Actualmente avanzan en el proceso de construir su constitución comunitaria en la que se contemplan educación, salud, alimentación justicia, relación entre el hombre y el territorio, entre otros.

2. Relaciones de poder internas. Mecanismos de participación y toma de decisiones.

En el campamento 91/2 de AMOS tienen elección y designación de representantes por áreas del predio, campamento, viviendas y edificios, 30 en total, ellos crean redes y enlaces para resolver problemas concretos, todos los miembros pueden crear y participar en propuestas de trabajo para su comunidad, “cumplir la palabra es fundamental y reivindican como parte de su ideario organizativo a Francisco.

La comunidad purépecha de Cherán mantiene activas 200 fogatas como primer núcleo de diálogo y construcción de acuerdos, tienen trabajo en los 4 barrios de la comunidad. Esta forma de organización fogatas, barrios y comunidad son parte de sus instituciones comunitarias. La asamblea general es el órgano máximo de toma de decisiones.

El nombramiento de autoridades se da participativamente por la comunidad, mediante el método político propio que llaman plática reflexiva.

3. La organización y sus relaciones políticas externas.

Ambas organizaciones han transitado por diferentes etapas de relación con los poderes del Estado en sus distintos niveles, durante la ocupación territorial su relación con el Estado fue de confrontación.

En el caso de AMOS, posteriormente se dio la negociación para la certeza jurídica territorial, el dialogo y construcción de acuerdos con el gobierno de la Ciudad de México para la creación de vialidades y administración de rutas de transporte. Ellos manifiestan que la movilización como mecanismo de acción social, para ello “La participación de todas y todos nosotros es libre. Se hace la invitación siempre a que se sumen, se arrimen”.

Para Cherán, después del conflicto, la represión y confrontación, la organización comunitaria hizo posible la construcción de relaciones de dialogo y respeto con el Estado que mantienen hasta la actualidad en un ejercicio de autonomía y autodeterminación.

Ambas organizaciones han tenido trabajo con cientos de organizaciones políticas y comunitarias, nacionales e internacionales, entre ellas hay vínculos e ideas políticas en las que confluyen.

4. Producción de territorios saludables.

Autopercepción de salud

Para los miembros de AMOS la salud es “No hacer tantos corajes”, “hacer los trabajos” y reconocer el trabajo de los otros. Mientras que “tener bienestar es vivir mejor, tener una vivienda digna, vivir bien” “Tenemos que conseguir tener mejores condiciones de vida digna. Tiene que seguir habiendo trabajo de mejoramiento de la vivienda, darle mantenimiento, seguir unidos para lo que sea, respaldarnos por cualquier problema. Que todos podamos tener agua, luz, drenaje, vigilancia... Vamos a seguirnos organizando y siendo unidos.”

La comunidad de Cherán respecto a la salud reflexiona sobre la lucha, necesidad del agua y los alimentos “...para que haya una buena salud en nuestro organismo debe de haber una alimentación que va acompañado con el agua, y el agua para la salud es bien importante, no lo teníamos considerado así pero en esta consideración, vemos en la lucha que, el agua es el soporte que nos da para alimentarnos en buena forma, y claro que si en la cocina no existe agua no es posible preparar un alimento, y eso es en primer lugar lo más importante para que un ser humano pueda tener la fuerza, la capacidad para físicamente poder realizar las actividades que le dicta su pensamiento, y su pensamiento si es de abajo, de izquierda, debe de estar acompañado con esa salud”.

Trabajos concretos en torno a la salud

AMOS ha fundamentado trabajos en salud a partir de la negociación con el gobierno de la ciudad para construir el centro de salud local, tienen compañeros que son enlaces a hospitales de zona para brindar apoyo en emergencias médicas y mantienen cursos de Enfermería en el centro cultural construido por ellos.

En el caso de Cherán, podemos enunciar como trabajos concretos en torno a la salud el cuidado del agua, la producción de alimentos sin uso de agroquímicos, la clasificación de plantas medicinales. Actualmente cuentan con tres centros de salud y el Hospital Integral de Cherán, tienen un proyecto para la producción de medicamentos y la construcción del Centro de Investigación Comunitarios sobre la Medicina Tradicional.

Dificultades y retos de su experiencia organizativa.

Para ambas organizaciones la represión por parte del Estado y la violencia del crimen organizado han dificultado su trabajo comunitario, en la Ciudad de México AMOS nos compartió que uno de los mayores retos a los que se enfrentan es el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes en la comunidad, mientras que para Cherán las mayores dificultades se centran en las prácticas políticas producto de una dominación de 70 años por una organización política, la transculturalización y el poder reflexionar la crítica colectiva de forma interna.

Acciones y resultados en las condiciones de vida.

AMOS identifica la edificación de Vivienda; la creación de infraestructura: luz, drenaje y agua potable; lograr la certeza jurídica de la propiedad, la gestión de equipamiento: educación básica, salud y urbano; la capacidad de movilización, de discusión, de llegar a acuerdos, de consenso, de hacer festividades así como administrar la ruta 86, línea 4 del Metrobús, mercados fijos y semifijos de la zona.

En el caso de Cherán las principales acciones y resultados para la mejora de sus condiciones de vida es la recuperación y control de su territorio; el reconocimiento de municipio autónomo por gobierno federal; la asignación de presupuesto participativo, tienen programas comunitarios de captación de agua, han avanzado en torno a la eliminación de agroquímicos en los cultivos; en la creación de un sistema normativo comunitario y mecanismos de participación intersectoriales, para ellos es vital la recuperación de ronda tradicional como mecanismo de seguridad en la comunidad y el manejo y cuidado de su territorio en una concepción amplia.

Conclusiones

Actualmente se sigue sistematizando y analizando información recabada que nos permitirá un análisis profundo y pormenorizado que visibilizará los alcances en la construcción de territorios saludables por organizaciones populares y comunitarias, por ahora presentamos los primeros hallazgos para que los interesados en el tema obtengamos elementos de reflexión sobre la territorialización de estas organizaciones que surgen con

necesidades específicas, traducen concepciones y prácticas en general y especialmente para su salud, posibilitando la creación de políticas de salud encaminadas a la mejora de condiciones de vida de sus grupos, generan demandas específicas a sus referentes políticos locales, de la ciudad y el estado, y, establecen determinadas relaciones políticas con otras organizaciones, comunitarias, de la sociedad civil, con el Estado o sus poderes políticos y sus políticas sociales.

Bibliografía

Aquino Isela. (2018). Construcción de Espacios Saludables y de Vida digna con la Cooperativa de Vivienda Acapatzingo en la Ciudad de México. Promoción de la salud y praxis de promoción de la salud. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Breilh, Jaime. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. Universidad Nacional de Lanús Buenos Aires, Argentina. Salud Colectiva, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 83-101

Carvajal, Rodríguez Cirelda; et al (2011). *Pedagogía De La Promoción De La Salud En El ámbito escolar ¿Una rama de la Pedagogía?* Ministerio de Educación. Sello editor Educación Cubana. Cuba. 40p.

Carvajal, Rodríguez Cirelda; Torres, Cueto María Antonia (2009). *Concepción Pedagógica de la Promoción de la Salud en el Ambiente*

Chiara M. Territorio, políticas públicas y salud. Hacia la construcción de un enfoque multidimensional para la investigación. Rev. Gerenc. Polít. Salud. 2016; 15(30): 10-22. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyps15-30.tpps>

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research", en: The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.7

Eibenschutz, Catalina (2011) *Atención Médica, Neoliberalismo y Reforma Sanitaria en México*. Participación en el Seminario "Promoción de la Salud y Salud colectiva en América Latina" UACM-IPN-UNAM. México.

Galeano Maríán, María Eumelia. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de una mirada*. La Carreta eds. Colombia. 239p

Harvey, David. (1994) La construcción social del espacio y del tiempo: Una teoría relacional. En: <https://documents.mx/documents/la-produccion-social-del-espacio-y-el-tiempo-david-harvey-1994.html>

Harvey, David. (2003) El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. En <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/social/harvey.pdf> pp. 11-115

Lefebvre, Henri (1976) *La producción del espacio* en Espacio y Política, el derecho a la ciudad II, Península N° 128, Barcelona (119-126 y 220)

Lenin, V. I. (1919). Discursos pronunciados en los congresos de la Conferencia de la Internacional amarilla de Berna, celebrada en febrero de 1919.

López Arellano O, Blanco J. (2004) Desigualdad Social e inequidades en salud. Desarrollo de conceptos y comprensión de relaciones. UAM. Salud Problema, Nueva época Págs. 7-16.

López Arellano O, Rivera JA, Delgado CI, Blanco J. (2010) Crisis, condiciones de vida y salud en México. Nuevos retos para la política social. Social Medicine, 5 (2)

Marx, C., & Engels, F. (1948) Manifiesto del partido comunista. Reimpresión Chile. Babel, p. 50.

Nussbaum, M. y Sen, A. (1996). La calidad de vida. México D., México: Fondo de Cultura Económica.

Organización Mundial de la Salud (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud. En: <http://www.bvsde.paho.org/bvsdeps/fulltext/conf1.pdf>

Osorio, J. Estado, biopoder, exclusión. Análisis desde la lógica del capital. México: Anthropos/UAM, 2012, págs. 9-28.

Pineda Francisco (2013). Ejército Libertador del Sur. Ed. Era

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.,Secretaria de Hacienda y Crédito Público, Estados Unidos Mexicanos; DOF, 12 de julio 2019, [citado el 21-09-2021]; Disponible en versión HTML en internet: <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5565599>

Santos, Milton. (2002). El presente como espacio. Traducción. Biblioteca Básica de Geografía. Serie Traducciones. SUA. FFyL. UNAM y Santos, Milton. (2000). La naturaleza del espacio. 1ª ed. Ariel S.A. Barcelona. España. 27-51pp.

Tetelboin, C. Problemas en la conceptualización de la práctica médica. Estudios de Antropología Biológica 1997; VIII:487-510.

Toledo, Juan Luis (2021) Territorios de América. La geografía de la guerra y la resistencia. México, en Territorios estratégicos de América Latina. Identidades, Movimientos Sociales y Transición. Coordinadores Dra.Patricia Olivera Martínez y Matheus da Silveira Grandi. UNAM.

Palabras clave

Territorios saludables, organización social, participación comunitaria.

ORGANIZAÇÃO COLETIVA E PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DE RESISTIR DE UMA COOPERATIVA DE CATADORES DE MATERIAIS REICLÁVEIS

Danuta Estrufika Cantoia Luiz ¹ ; Anderson Roik ² ; José Henrique de Faria) ³

1 - Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2 - Universidade Estadual do Centro-Oeste. 3 - Universidade Federal do Paraná.

Resumen de la ponencia

Estima-se que entre 800.000 e 1.000.000 de pessoas sobrevivem da catação de materiais recicláveis e são responsáveis pela coleta de 90% do que é reciclado no Brasil. A aprovação da Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, a partir de um processo de luta do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR, potencializou a formação de cooperativas ou associações de catadores, que passaram a ser priorizadas nos programas de coleta seletiva dos municípios brasileiros. O objetivo da pesquisa foi de compreender se, na experiência de organização coletiva de uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis, o trabalho se constitui como princípio educativo que possibilita aos sujeitos envolvidos, a partir da práxis, estabelecer uma cultura do trabalho de oposição a heterogestão capitalista. Assim como, resistir à precariedade das condições de trabalho e possibilitar a produção das condições materiais de existência. Este estudo assume uma perspectiva crítica, interdisciplinar e qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram analisadas quatro unidades produtivas de catadores de materiais recicláveis e, a cooperativa em questão, foi escolhida por apresentar características de uma autogestão parcial ou coletivista. Neste sentido, buscou-se apreender o processo histórico da cooperativa desde sua constituição e foram entrevistados sete trabalhadores da cooperativa e um educador social que desenvolveu ações na cooperativa. As categorias temáticas emergentes da pesquisa foram: exclusão social (o trabalhador da cooperativa), práxis (o caminho para a produção associada), cultura do trabalho (a experiência da gestão do trabalho) e trabalho como princípio educativo (o ressignificado do trabalho). Em seu movimento histórico, a cooperativa apresentou uma ruptura na gestão do processo de trabalho que abriu caminho para uma nova cultura do trabalho. A cooperativa caracteriza por uma gestão coletivista em que se destacam: a igualdade quanto à participação na gestão do processo de trabalho; a possibilidade e liberdade de ser organizar o ritmo da produção; a tomada coletiva de decisões, que são discutidas em reuniões e votadas em assembléias; a distribuição igualitária do resultado da produção; a transparência na prestação de contas. A ruptura foi possível (ou potencializada) com a mediação dos educadores sociais, reforçando o entendimento de que as possibilidades práticas de mudança e transformação de uma realidade são potencializadas quanto melhor ou mais aprofundada for a apreensão crítica dessa realidade. A autogestão exige dos trabalhadores um movimento de adensamento teórico crítico e, também, prático consciente. Os trabalhadores da cooperativa – com perfil de baixa escolaridade e qualificação – enfrentam dificuldades para se apropriarem dos instrumentos teórico-metodológicos que auxiliem na compreensão crítica da realidade. Se em uma perspectiva é possível afirmar o trabalho como princípio educativo na experiência de organização coletiva da cooperativa, por outra, é necessário entender que esse princípio educativo pode (e deve) ser potencializado.

Introducción

Estima-se que entre 800.000 e 1.000.000 de pessoas sobrevivem da catação de materiais recicláveis e são responsáveis pela coleta de 90% do que é reciclado no Brasil. A aprovação da Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS, a partir de um processo de luta do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR, potencializou a formação de cooperativas ou associações de catadores, que passaram a ser priorizadas nos programas de coleta seletiva dos municípios brasileiros (ROIK, 2019).

As cooperativas e associações de catadores, além da possibilidade, por meio da geração de trabalho e renda, de inclusão social de pessoas excluídas do mercado de trabalho, ainda podem ajudar no enfrentamento da problemática da geração de resíduos nas grandes cidades, contribuindo para com a preservação do meio ambiente.

Os avanços em termos de organização coletiva do trabalho das catadoras e catadores de material reciclável em empreendimentos econômicos, por exemplo, são destacados por Silva (2017). Desde seu início, segundo o autor, o MNCR se aproximou do movimento de economia solidária, ainda em fase inicial no Brasil, e que defendia as diretrizes do trabalho associado e da autogestão.

Ao discutir sobre o conceito de autogestão, Albuquerque (2003, p. 25) afirma que “a essência dessa prática social está fundada na repartição do poder, na repartição do ganho, na união de esforços e no estabelecimento de um outro tipo de agir coletivo que tem na cooperação qualificada a implementação de um outro tipo de ação social.”

Entende-se que o espaço da produção, assim como os demais espaços da vida social, são espaços de formação. Partilhando dessa perspectiva de entendimento de que o trabalho é o princípio educativo, Tiriba (2001, p. 364) acrescenta que: “[...] é, também, o fim educativo, no entanto não pode ser qualquer trabalho. O fim educativo é a busca, pela práxis, de um novo trabalho, de um novo sentido para o trabalho e para a convivência humana.”

O objetivo da pesquisa foi de compreender se, na experiência de organização coletiva de uma cooperativa de catadores de materiais recicláveis, o trabalho se constitui como princípio educativo que possibilita aos sujeitos envolvidos, a partir da práxis, estabelecer uma cultura do trabalho de oposição a heterogestão capitalista. Assim como, resistir à precariedade das condições de trabalho e possibilitar a produção das condições materiais de existência.

Desarrollo

Este estudo assume uma perspectiva crítica, interdisciplinar e qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram analisadas quatro unidades produtivas (ou organizações) de catadores de materiais recicláveis e, considerando a heterogeneidade e a complexidade entre elas, a Cooperativa de Catadores dos Agentes Ambientais de Irati – COCAAIR foi escolhida por apresentar características de uma autogestão parcial ou coletivista, nos termos definidos por Faria (2009).

As categorias temáticas emergentes da pesquisa foram: exclusão social (o trabalhador da cooperativa), práxis (o caminho para a produção associada), cultura do trabalho (a experiência da gestão do trabalho) e trabalho como princípio educativo (o ressignificado do trabalho). Para além das discussões dessas categorias, a análise realizada apresentou elementos importantes a serem considerados para o objeto deste estudo.

O primeiro elemento, de ordem teórica e prática, está relacionado à necessidade de se distinguir as diferentes experiências e unidades produtivas – neste as associações e cooperativas de catadores de material reciclável – que se colocam como de autogestão. As 04 (quatro) unidades produtivas de coletivos de catadores escolhidas inicialmente, apesar de parecerem similares se mostraram muitos diferentes quanto ao modo e gestão do processo de trabalho.

Essa distinção se tornou necessária para que se pudesse refletir criticamente sobre a realidade e avaliar a potência dessas organizações. Do contrário, corria-se o risco de falsas análises, assim como argumenta Faria (2017).

As unidades produtivas que, apesar de terem em comum a mesma atividade e estarem localizadas muito próximas geograficamente, nos municípios de Guarapuava e Irati no Estado do Paraná (país Brasil), apresentavam práticas de gestão distintas e a autogestão não era uma realidade nessas experiências.

Um segundo elemento corresponde às trajetórias de vida nas dimensões do trabalho e da educação dos trabalhadores da COCAAIR. A exclusão social que, de maneira geral, marca a trajetória das catadoras e catadores de material reciclável no Brasil é uma situação comum na trajetória de vida dos sujeitos que trabalham na cooperativa.

Pode-se evidenciar, a partir dos seus depoimentos, a vulnerabilidade em relação aos vínculos com o mundo do trabalho e da educação. Isso nos levou à afirmação de que, do imperativo “ele deve sobreviver como puder”, a alternativa possível era (e tem sido) “fazer-se catador”.

Traz-se, assim, um terceiro elemento sobre as razões que levaram os trabalhadores a se organizarem coletivamente, ou seja, a constituição da cooperativa. A COCAAIR foi constituída tendo o poder público, no caso a Prefeitura de Irati, como mediador desse processo. Ela foi concebida como alternativa para melhorar as condições de trabalho e de vida dos catadores de materiais recicláveis.

O quarto elemento corresponde à organização e gestão do processo de trabalho ou, em outros termos, a cultura do trabalho produzida na experiência de organização coletiva. Os trabalhadores – com suas diferentes trajetórias ocupacionais no mundo do trabalho – quando foram inseridos na cooperativa, à época de sua constituição, não possuíam a experiência da autogestão, tampouco conheciam o seu significado e o que ela representa.

Isso ajuda a explicar o fato de que a cultura do trabalho na cooperativa, inicialmente, carregava elementos de uma empresa capitalista, predominando práticas de heterogestão. Os depoimentos dos trabalhadores revelaram que a participação na gestão do processo de trabalho era negada e/ou limitada.

No entanto, quando se analisa a trajetória da COCAAIR em seu movimento histórico, nota-se uma ruptura na gestão do processo de trabalho da cooperativa que abriu caminho para uma nova cultura do trabalho. Uma transição para a produção associada ou, em outros termos, uma gestão coletivista.

Tem-se, então, um quinto elemento que trata do processo educativo no espaço da produção, colocando em debate a pedagogia do trabalho em sua contraditoriedade: a pedagogia da fábrica com a heterogestão e a pedagogia da produção associada com a autogestão (ou gestão coletivista).

Nesse processo de ruptura, a heterogestão da pedagogia da fábrica e a autogestão da pedagogia da produção associada foram, de certa maneira, objetos de reflexão pelos trabalhadores. À medida que os trabalhadores puderam refletir sobre as práticas de gestão consolidadas, as práticas de gestão coletivista foram sendo forjadas em oposição à heterogestão.

Deve-se destacar que essa ruptura foi possível (ou potencializada) com a mediação dos educadores sociais do Programa Ecocidadão Paraná. Ainda que não tenha sido possível avaliar criticamente a ação dos educadores sociais, os depoimentos dos trabalhadores apontaram as contribuições dadas no processo de mudanças dentro da cooperativa. Isso reforçou o entendimento quanto à importância da práxis no espaço da produção.

Importante ressaltar que os educadores sociais também realizaram ações em 02 (duas) das unidades produtivas analisadas, uma no município de Irati e outra no município de Guarapuava. Ainda assim, não se pode esperar os mesmos resultados, afinal as organizações são construções sociais, históricas, dinâmicas e contraditórias. Mesmo aquelas que partem de um mesmo objetivo, de um mesmo desejo, ao se constituírem enquanto sujeitos históricos alteram-se nesse processo.

Um sexto elemento está relacionado com os sentidos atribuídos ao trabalho presentes nos depoimentos dos trabalhadores da COCAAIR. Como se observou na análise, é na lógica da dialética exclusão/inclusão que caminham os sentimentos dos trabalhadores.

Apesar do discurso sobre a importância da atividade do catador de material reciclável para o meio ambiente, efetivamente, ainda se trata de um trabalho realizado, na grande maioria dos casos, em condições precárias e sem a garantia de direitos e proteção social.

Ainda assim, constatou-se que os trabalhadores procuram ressignificar os aspectos negativos atribuídos ao seu trabalho. O entendimento é de que, nesse processo, os trabalhadores reafirmam a centralidade do trabalho na constituição dos sujeitos sociais e, também, como elemento concreto de possibilidades de emancipação.

Um último elemento da análise, que se entender dever ser considerado, faz referência à consciência social, ou melhor, à consciência ao nível do MNCR e à consciência ao nível do grupo social, que são os trabalhadores da COCAAIR. Nos termos das práticas de organização e luta política, ficou evidente na análise a distância que separa o MNCR e a COCAAIR. A consciência em si não se realizou ao nível do grupo social.

Aliás, é preciso ressaltar que não se percebeu essa consciência em nenhuma das unidades produtivas que fizeram parte da aproximação com o campo de pesquisa e, além disso, nenhuma menção foi feita com relação ao Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis-MNCR e a Política Nacional de Resíduos Sólidos-PNRS.

Conclusiones

Os elementos apresentados permitem afirmar que, na experiência de organização coletiva da Cooperativa de Catadores dos Agentes Ambientais de Irati – COCAAIR, o trabalho se constitui como princípio educativo que possibilita aos sujeitos envolvidos, a partir da práxis, estabelecer elementos de uma cultura do trabalho em oposição à heterogestão.

Ainda, que nem toda a precariedade das condições de trabalho tenha sido superada, o trabalho na COCAAIR possibilita aos sujeitos a produção das condições materiais de existência.

A análise do processo histórico mostrou avanços significativos na cooperativa, sendo que a experiência da COCAAIR, por si só, significa uma ruptura molecular (LUIZ, 2013) quando se toma por referência as unidades produtivas que fizeram parte do estudo.

Diferentemente desses empreendimentos, na COCAAIR se observou uma gestão coletivista em que se destacam: a igualdade quanto à participação na gestão do processo de trabalho; a possibilidade e liberdade de ser organizador ritmo da produção; a tomada coletiva de decisões, que são discutidas em reuniões e votadas em assembleias; a distribuição igualitária do resultado da produção; a transparência na prestação de contas. Ainda que a cooperativa esteja subordinada à dinâmica do mercado – afinal está inserida e é parte integrante do sistema capitalista de produção –, a forma e o modo de gestão do processo de trabalho contrariam a lógica da heterogestão.

Todavia, é preciso evidenciar que a gestão coletivista apresenta inúmeros desafios aos trabalhadores da cooperativa. Ou melhor, pode-se ir além e afirmar-se que a própria gestão coletivista consiste em um desafio para os trabalhadores.

A análise sobre a experiência da COCAAIR sugere que a gestão coletivista exige dos trabalhadores a desconstrução de princípios tidos como universais e que são disseminados pela ideologia do capital – a pedagogia da fábrica e a heterogestão – para que, assim, possam ser construídas novas referências.

Nesse sentido, a análise – assim como se observa nas obras de Gramsci – aponta a necessidade de mediação dos intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternas nesse processo. A experiência histórica de luta, na qual os catadores se articularam enquanto movimento social – o MNCR –, bem como a experiência da COCAAIR, quando passa para uma gestão coletivista, reforçam essa mediação para contribuir na instrumentalização das organizações enquanto tal.

Esse aspecto se torna ainda mais necessário diante das dificuldades que trabalhadores, com perfil como o dos catadores – de baixa escolaridade e qualificação –, enfrentam para se apropriar dos instrumentos teórico-metodológicos que auxiliem na compreensão crítica da realidade. A existência de espaços nos quais os trabalhadores possam refletir teoricamente sobre a prática social e, dessa forma, regular de maneira crítica e conscientemente suas ações, é fundamental para a produção associada.

Portanto, parece fundamental consolidar uma pedagogia que se apresente em oposição à pedagogia da fábrica e que sirva de referência para a construção das práticas coletivas dos trabalhadores. Na medida em que existe uma teoria da gestão capitalista, é preciso – de modo a fortalecer as práticas de resistência, enfrentamento e transformação – de uma teoria da produção associada.

Conforme destaca Benini (2013), as possibilidades práticas de mudança e transformação de uma realidade são potencializadas quanto melhor ou mais aprofundada for a apreensão teórica dessa realidade. Para o caso em questão, pode-se afirmar que a práxis autogestionária exige dos trabalhadores um movimento de adensamento

teórico-crítico e também prático-consciente.

Dessa forma, entende-se que o trabalho como princípio educativo na experiência da produção associada possa potencializar alternativas de práticas sociais emancipatórias e novas relações de produção.

Em tempo, se faz necessária a problematização sobre o “vir a ser” da cooperativa. A gestão coletivista é a semente da autogestão social. As organizações coletivistas de produção associada, por sua vez, são as células domo de produção autogestionário, as rupturas para outro mundo possível.

No entanto, “[...] como é sabido, se na semente já existe a árvore, existem árvores que morrem presas em sementes que não germinam.” (IASI, 2011, p. 100). Na COCAAIR, uma semente foi plantada e germinou. Todavia, para que a árvore continue seu desenvolvimento e possa gerar os frutos do amanhã o processo exige mais esforços.

Por isso, se em uma perspectiva afirma-se o trabalho como princípio educativo, por outra, defende-se que esse princípio educativo pode (e deve) ser potencializado. É por esse caminho que segue a reflexão.

Pelo exposto até aqui, uma aproximação com o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis se faz necessária. Isso porque o MNCR, por possuir uma prática educativa própria – ver o estudo de Alves (2016) –, bem como uma dimensão de luta e articulação política, potencializaria a caminhada da COCAAIR.

O engajamento político com o MNCR contribuiria com a formação da consciência coletiva, pois, como afirma Tragtenberg (2011), é no processo de luta que a consciência se desenvolve. Por seu turno, o trabalho poderia assumir novos significados e sentidos, impactando o processo de construção da identidade dos trabalhadores e do reconhecimento social.

Nessa direção, a aproximação com o movimento nacional possibilitaria à COCAAIR conhecer outros empreendimentos e, quem sabe, se articular em redes. Essas redes facilitariam a troca de saberes e fazeres, potencializando, ainda mais, o trabalho da cooperativa.

A Universidade, nesta percepção, também aparece como um agente importante no processo de potencializar a COCAAIR, e uma relação com a cooperativa pode ser bastante benéfica. Mas é preciso evitar o praticismo e procurar desenvolver e preservar a autonomia do grupo social.

Nesse sentido, insiste-se na atualidade da(s) Pedagogia(s) de Paulo Freire. Pedagogia(s) que construiu, assim como afirma Boff (2018, p. 10), “[...] em contato direto com os oprimidos e as oprimidas de nossas sociedades, aprendendo deles, de suas falas e de seus jeitos de ler o mundo.” Sempre valorizando, acrescenta o autor, “o saber de experiências feito” elaborado pelos pobres e oprimidos.

A isso soma-se a proposta da educação não formal que, como propõe Gohn (2010, p. 93), consiste em “[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.”

Antes de finalizar, não se pode deixar de colocar a necessidade de resgatar e socializar a história da COCAAIR com todos os trabalhadores, uma vez que ela não é de conhecimento geral do grupo. O conhecimento sobre passado é que possibilita a problematização e compreensão do presente e, conseqüentemente, construir o futuro.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Autogestão. In: CATTANI, Antonio David. (Org.). A outra economia. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003. p. 20-26.

ALVES, Adriana Silva. Formação “de catador para catador”: o movimento nacional dos catadores na construção de sua autonomia político pedagógica. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília -DF.

BENINI, Édi Augusto et al. Educação e movimento social: contradições e convergências nos movimentos pela reforma agrária e pelo trabalho associado. In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. (orgs.). Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital. Vol. II. São Paulo: Outra Expressões, 2013. p. 293-312.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. p. 09-12

FARIA, José Henrique de. Autogestão, economia solidária e organização coletivista de produção associada: em direção ao rigor conceitual. Cad. EBAPE.BR, v. 15, n. 3, Rio de Janeiro, jul./set. 2017. p. 629-650.

FARIA, José Henrique de. Gestão participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuações no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

IASI, Mauro Luis. Ensaio sobre consciência e emancipação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. Emancipação e serviço social: a potencialidade da prática profissional - 2. ed. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2013.

ROIK, Anderson. O trabalho como princípio educativo na experiência de organização coletiva da Cooperativa de Catadores dos Agentes Ambientais de Irati-PR. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

SILVA, Sandro Pereira. A Organização Coletiva de Catadores de Material Reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária. Texto para Discussão, 2017. 56 p.

TIRIBA, Lia. Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. O mais importante é o povo se autor-organizar. In: TRAGTENBERG, Maurício. Autonomia Operária. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. (Direção Evaldo A. Vieira; Coleção Maurício Tragtenberg).p. 24-27.

Palabras clave

trabalho; princípio educativo; organização coletiva

¿Oportunidades en pandemia? Acciones colectivas y metodologías descolonizadoras. Diálogos y configuraciones en San Juan Argentina

Alicia Naveda ¹ ; Lelis Jofré ¹ ; Mariela Miranda ¹

1 - Instituto de Investigaciones Socioeconómicas- Gabinete de investigaciones en Sociología- Facultad de Ciencias Sociales- Universidad Nacional de San Juan.

Resumen de la ponencia

Esta ponencia tuvo como objetivos identificar actores sociales vinculados a prácticas agroecológicas en huertas familiares impulsados por la autoconvocatoria vecinal. Enfoca experiencias autogestivas, fundadas en la cooperación entre vecinos, para llevar adelante la resolución de problemas comunes. Se trata del *cómo* se produce la materialidad de un tejido social que intenta reconstruir la vida desde lo comunitario. Se focalizó la experiencia en la localidad Boca del Tigre, provincia de San Juan, donde se generó una forma distinta de tomar decisiones, de producir, distribuir y consumir, más asociada a la idea de soberanía alimentaria. Además, en esta comunidad prevalece la lógica del valor de uso en la producción de la vida material y simbólica para la búsqueda del bienestar colectivo.

ABSTRACT

The main objective of this project was to identify social actors involved with agroecological practices in family ecofarms, promoted by the community's self-convocation. This work focuses on self-management experiences, based on social cooperation to solve common problems. It is about the way in which the materialization of a social network that intends to reconstruct life from the community is produced. The experience was centered on Boca del Tigre, San Juan, Argentina, where new ways of decision making, producing, distributing and consuming were developed, associated with the idea of food sovereignty. Moreover, among the members of this community prevails the usage-value logic in the material and symbolic life production, seeking for collective welfare.

----- Introducción

Esta ponencia explora las características de una experiencia de producción agroecológica que se lleva adelante en el territorio sanjuanino, en un complejo escenario de lucha por una producción común para la subsistencia de sus pobladores. Se realiza no sólo y principalmente a través del cultivo de los alimentos, sino también desde un tejido de la vida comunitaria del propio espacio territorial, con sus especificidades; construyendo nuevas ideas y acciones colectivas. En un contexto nacional de producción anclada en el agronegocio [1], la atención de este trabajo se focaliza en los actores sociales que, a través de sus prácticas confrontan esa hegemonía.

Se analizan tipos de producciones saludables y no contaminantes como expresión de formas alternativas, explorando aquellos aspectos que diferencian y caracterizan a los productores agroecológicos en la provincia de San Juan, a partir de sus saberes, de su visión acerca de la vida como totalidad y de su actividad productiva. Los interrogantes que guiaron la tarea refieren a: ¿Qué novedades político-sociales colectivas emergieron en la construcción común del espacio territorial? ¿Por qué la producción agroecológica? ¿Cómo se organiza la producción, la comercialización y distribución de sus productos? ¿cómo se relacionan con organismos de gobierno? También, la descripción de las expectativas socio comunitarias a futuro, a partir de esta experiencia.

Con el propósito de explorar algunos aspectos que posibilitaron esta forma de producción de lo común, se seleccionó como unidad de observación la localidad Boca del Tigre, del departamento de San Martín. Se utilizó una estrategia cualitativa de tipo exploratorio y descriptiva, focalizando la experiencia de productores familiares agroecológicos, con la participación del INTA y del gobierno municipal. Se realizó el análisis de exposiciones y testimonios en la modalidad Conversatorio, entrevistas radiales, entrevista colectiva abierta a los integrantes de la cooperativa Boca del Tigre. Como condición particular, se destacó la aparición de un emergente sanitario mundial, la pandemia covid-19, que introdujo cambios en la vida de las comunidades en general y que influyó en la necesidad de fortalecer esta experiencia productiva en particular, alentando nuevas formas de reexistir.

[1] Agronegocio según Svampa (2014): "En primer lugar, la orientación a la exportación, a la producción de commodities, a la gran escala y al monocultivo; elementos que habilitan la incorporación del actual modelo de agronegocios que impera en nuestro país en lo que hemos denominado la lógica del extractivismo. En segundo lugar, la búsqueda de mayor rentabilidad por parte de los actores involucrados en el modelo, sobre todo a través del monocultivo de la soja, lo que tiene como correlato la tendencia al acaparamiento de la tierra y la expansión de la frontera agraria, fenómeno que explica la mayor deforestación, la pérdida de biodiversidad, la expulsión de

campesinos e indígenas y, en el límite, el notorio incremento de la criminalización y los asesinatos de campesinos e indígenas. En tercer lugar, los impactos sociosanitarios de la utilización masiva e intensiva de glifosato, a través de las fumigaciones, los que se tornan cada vez más visibles en el corazón mismo de las provincias sojeras.” (p. 129)

Desarrollo

Lógicas de construcción del espacio socio territorial.

La construcción social de un territorio supone diferencias, a veces radicales, en la producción del espacio, en la forma de producir los alimentos, la reproducción de la vida, la relación con la naturaleza y las distintas lógicas de apropiación o cooperación en la que se manifiesta la existencia humana. Estas diferentes racionalidades se enlazan a distintos y contradictorios intereses de clases sociales. El avance del capitalismo se edifica sobre la profundización de desigualdades sociales a nivel mundial y las expresiones locales de esa expansión global; por lo que deberían ser analizadas en su particular conformación temporal, local y espacial. Henry Lefebvre reflexiona:

¿Es el espacio una relación social? Sí, sin duda, pero es inherente a la relación de propiedad (el propietario de la tierra, en particular), también está vinculado a las fuerzas productivas que dan forma a esta tierra. El espacio está impregnado de relaciones sociales; no sólo está sostenido por las relaciones sociales, sino que también está produciendo y es producido por las relaciones sociales. (Lefebvre, 1976. Conferencia)

Así, en relación al concepto de Territorio Porto-Gonçalves (2009) sostiene que:

“el territorio no es algo anterior o exterior a la sociedad. Territorio es espacio apropiado, espacio hecho cosa propia, en definitiva, el territorio es instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él. (...) En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida.” (p.126)

Los procesos de territorialización en clave agroextractivista suponen relaciones sociales configuradas sobre la base de su posición en relación con la propiedad o no de los medios de producción, de lo que se desprenden sus condiciones de posibilidad en relación con la toma de decisiones. Según Mançano Fernandes, B. “La propiedades una relación social y territorial, lo que nos permite estudiar los territorios de las clases sociales”; cuestión ésta, que no es objeto de profundización en este trabajo, pero que no puede dejar de mencionarse como una piedra angular de la configuración histórica de la desigualdad social creciente en Latinoamérica.[1] (2008, p.14)

La construcción territorial actual puede considerarse un escenario de disputas acerca de las lógicas de producción y reproducción de la vida socioambiental. En este sentido, Manzanal sostiene que “en el presente, los usos del espacio y de sus recursos son cada vez más intensivos, regresivos y degradantes, en tanto responden a crecientes procesos de concentración de la riqueza, financiarización de la economía y a repetidas crisis de sobreacumulación.” (2017, p.7)

2. La agroecología como práctica de reexistencia y la construcción de lo común.

La práctica agroecológica, de los colectivos rurales y periurbanos, ha permanecido históricamente como recurso primario de la vida cotidiana, como táctica alimentaria esencial de las familias rurales pobres, desplazadas del trabajo registrado y con escaso acceso a servicios de salud, agua potable, educación formal. El renovado interés que despierta la agroecología como práctica y como concepción de vida, es también un recurso para resolver la pobreza y el desplazamiento de las familias agricultoras. Conjuntamente se revalorizan los saberes ancestrales en armonía con los bienes naturales y buscando mejorar su calidad de vida. Se fundamenta en la necesidad de garantizar el acceso a los alimentos a su comunidad a través de la diversidad de cultivos. En este sentido, el concepto de reexistencia remite a la idea fuerza dotada de pensamientos, acciones, sentires para transformar conel otro el propio espacio territorial. Desde la ecología política, Enrique Leff sostiene:

La crisis ambiental lleva a repensar la realidad, a entender sus vías de complejización, el enlazamiento de la complejidad del ser y del pensamiento, de la razón y la pasión, de la sensibilidad y la inteligibilidad, para desde allí abrir nuevas vías del saber y nuevos sentidos existenciales para la reconstrucción del mundo y la reapropiación de la naturaleza.” (2007, p.48)

La emergencia de nuevas epistemologías que surgen de un entramado vecinal, barrial, local urbano y/o rural; a expensas de necesidades sentidas por colectivos sociales, fue advertido por autores como Mignolo (2003): “Las diferencias sólo se manifiestan en la relación, en el contacto, de ahí su carácter contingente geográfico y social. Son epistemologías que emergen en el contacto de epistemes distintas.” (Mignolo en Porto-Goncalvez, 2009, p. 22).

Las luchas por alimentarse, por el acceso al agua, por los puestos sanitarios, por un techo, por cómo proyectar espacio y tiempo, condujeron a diversas prácticas y aprendizajes colectivos, desde la autoconvocatoria, para definir por qué se unen, para qué y cómo sostenerse en el tiempo. Estas experiencias comunitarias dieron paso a estudios sobre la producción de lo común.

La política de producción de lo común es de autogestión e interdependencia. Se produce común en donde se trabaja y se comparte entre muchos definiendo colectivamente los términos de la producción y su disfrute. Esta perspectiva pone en valor, una gama muy amplia de procesos colectivos imaginativos, inventivos que producen cotidianamente la vida humana y sus ecosistemas locales, en un despliegue multiforme, con diferentes capacidades políticas de sus actores sociales.

“Resulta que si la acumulación capitalista y la reproducción de la fuerza de trabajo se ponen en primer plano, queda invisibilizada y negada la amplia galaxia de actividades y procesos materiales, emocionales y simbólicos que se realizan y despliegan en los ámbitos de actividad humana que no son, de manera inmediata, producción de capital, aunque ocurren en medio de toda clase de subsunciones, cercos, reducciones y agresiones.(...) la búsqueda cotidiana por reproducir la vida excede al capital, podemos reproducir al capital, pero no todo queda contenido en esa tarea.” (Gutiérrez y Navarro 2019, p. 301)

En este sentido, se intenta observar la vasta gama de procesos y acciones comunitarias que no son aprehendidas en la categoría reproducción de la fuerza de trabajo estrictamente. Por ello, se enfocan experiencias colectivas muy variadas que se desarrollan a expensas de la producción y reproducción de la vida en comunidades marginadas o desplazadas del actual proceso capitalista.

3. La construcción de lo comunitario

La especificidad del hacer comunitario alude a una praxis nacida en las necesidades vitales; es una relación social ligada a la garantía de la reproducción de la vida, cuyos objetivos son el cuidado de sus ecosistemas y el uso de la riqueza material de que disponen a la vez que se regeneran los vínculos intersubjetivos. La prioridad es el valor de uso, la posibilidad del acceso a los recursos del conjunto de los integrantes de las comunidades a través de acuerdos colectivos previos.

En palabras de Martínez Luna: “Comunalidad, percibe al mundo desde dentro[2], por ello, no es poder, sino interdependencia; no es propiedad, sino compartencia, no es mercado, sino complementariedad.” (2018, p. 9) Se rediscuten los términos del poder, la apropiación, el individualismo desde acciones comunitarias.

Desde esta perspectiva, a propuesta de Martínez Luna, la premisa que orienta la vida social sería “existo, luego pienso”, cambiando el eje de pensamiento cartesiano antropocéntrico, paradigma sostén de la modernidad capitalista. De esta manera, se parte de la idea que los humanos somos parte de la naturaleza al igual que todo el resto de los seres que habitan el planeta. En esta línea, Gutiérrez y Navarro proponen:

“componer una mirada relacional y holística de la vida en contraposición con el paradigma mecanicista y cartesiano de la ciencia moderna (Capra, 1999), lo que a su vez se vincula con habilitar una sensibilidad y vivenciar una experiencia cognitiva ecológica que nos lleve a hacernos cargo de nuestra singularidad como humanos y reconectar nuestra existencia en interdependencia con otros para sostener la vida.” (2019, p. 311)

Se trata entonces, de que existen experiencias comunitarias situadas, particulares, que generan lineamientos políticos para resolver cada desafío concreto en la búsqueda de formas autogestivas. Las decisiones se votan por mayoría y se requiere un reordenamiento del tiempo de cada integrante y del colectivo para hacerse cargo de garantizar la producción material y simbólica de la vida del colectivo. Por otra parte, la construcción social de lo común se sitúa en ciertas condiciones históricas, a partir de experiencias llevadas a cabo por pequeños colectivos que buscan reedificar su vida a partir de un proyecto común. Uno de los aspectos en discusión es el concepto de horizontalidad:

“una comunidad política (por ejemplo, una asamblea) adquiere un carácter horizontal no por una simple decisión formal de que todos los que están allí serán iguales, sino por un esfuerzo consciente y constante de garantizar las condiciones para la igualdad real [...]. La verdadera horizontalidad no consiste en esconder bajo la alfombra las desigualdades existentes, sino en superarlas o reconocerlas” (Adamovsky, 2007 en Navarro, 2016, p.153)

Las diferencias de lo que cada actor social conoce, sabe, genera; puede conformar jerarquías, “las diferencias no son el problema, el problema es la jerarquía. La jerarquía hace que las diferencias se vuelvan una fuente de discriminación, de devaluación y de subordinación” (Ros, 2012 en Navarro, 2016, p. 154)

4. Cooperativa Boca del Tigre.

En distintos departamentos de la provincia se llevan adelante cultivos y crianza de animales de modo agroecológico: pequeños productores, de agricultura familiar, chacareros. En esta ponencia, se aborda una experiencia situada en la localidad de Boca del Tigre, pequeña comunidad con una población aproximada de 300 habitantes (unas 90 familias) ubicada en el departamento de San Martín[3].

Los inicios de una cooperativa tejida por las mujeres.

La propuesta surge de vecinos autoconvocados, unas 15 personas atravesadas por el intercambio de ideas de cómo organizarse y producir. Deciden darle forma a la Cooperativa, pero algunas de las cuestiones a resolver fueron ¿qué y cómo producir?

“Hay una romantización de lo que es la Agroecología y creo que hemos elegido la Agroecología porque era el diferencial que nos permitía ponerle valor agregado a una práctica que teníamos. Eso ha implicado discusiones sobre si Roundup sí o no.... abono sí o no...Se iba dando esa discusión en simultáneo, entre queremos comer productos sanos...somos pequeños productores/as, la única diferencia que podemos hacerle a las grandes tomateras es que nuestro producto sea otra cosa y entendimos también ahí que podemos también podemos comer otra cosa.” (Ana)[4]

El rol clave para la defensa de la alternativa agroecológica estuvo a cargo de las mujeres. ¿Por qué fue de este modo?:

“La cooperativa es un instrumento que nos organiza, para mejorar la calidad de vida de las personas que vivimos en Boca del Tigre y creo que esa es un aporte grande que lo pensamos como mujeres y los compañeros varones lo fueron entendiendo, fue una disputa micropolítica.” (Ana)

El enfoque agro productivo ecológico, contiene en su fundamento la idea de la cooperación, el cuidado de la biodiversidad, la sinergia social para producir alimentos saludables, de modo que la organización es una Cooperativa que además procuró constituirse con 50% varones y 50% mujeres.

“Las mujeres estamos más acostumbradas a la producción traspatio. No tenemos acceso a agroquímicos, no lo tenemos incorporado. En cambio los compañeros, que son empleados como obreros rurales, sí tienen acceso y experiencia con esos insumos. Nosotras ponemos aromáticas, flores para repeler a ciertos bichos. Tenemos menos recursos económicos, pero somos más ágiles. Pero finalmente los compañeros cayeron en la cuenta: hoy es muy satisfactorio escucharlos hablar de bioinsumos.”[5] (UTT, 2021)

Un aspecto que se destaca en estos procesos de construcción comunitaria es la sustancial participación y decisión de las mujeres en las actividades y trabajos cotidianos para sostener la producción y reproducción de la vida. “Y es que las mujeres han sido guardianas de lo común, sus capacidades de cuidado y sustento se relacionan con la conservación y actualización de conocimientos tradicionales, saberes y remedios médicos. La mujer comunera es campesina, partera, hierbera, tejedora de memoria. Y aunque predominantemente no cuentan con la atribución legal, ni consuetudinaria para poseer o usufructuar la tierra, cuentan con veladas, pero fundamentales capacidades de intervención en lo productivo, además de la trascendente actividad de cuidado y recreación de lo común intangible, como es el caso de la memoria y el conocimiento tradicional.” (Navarro Trujillo, 2015, p.87)

El trabajo colaborativo entre vecinos constituye una conquista en muchos sentidos, en el caso de Violeta contribuyó en sus posibilidades de disfrutar de cerca el crecimiento de su pequeña hija, al no verse obligada a emprender largos viajes para realizar trabajos precarios. Aunque el incipiente trabajo en la cooperativa todavía no constituye un sostén económico, tiene un alto impacto social, emocional; porque disfruta de su nueva ocupación en la que se siente contenida como trabajadora y como madre.

La organización

Se conformó un Comité de emergencia, “comenzamos nuestra experiencia de organizar vecinos con conocimientos de base rural porque históricamente somos obreros rurales.” Luego se fueron incorporando el INTA, la Secretaría de Agricultura Familiar (SAF), el Municipio en el armado de la Cooperativa. Con el INTA se organizó el programa teniendo como ejes: 1) Saber hacer (asesoramiento técnico); 2) Disponibilidad de suelos (por parte de los productores); 3) Servicios municipales. Una profesional del INTA, señala: *Las familias son obreros rurales en una economía paralizada, congelada, con serios riesgos de acceso a la alimentación necesaria. Comenzamos plantando tomates para hacer salsa cuando sobrevino la pandemia.* Los primeros pasos surgieron desde los vecinos en el año 2019, cuando se nuclearon unas 10 familias para trabajar juntas sus pequeñas parcelas. Comenzaron las mejoras y preparación de sus tierras para darle inicio al proyecto de reunirse colaborativamente para sobrevivir.

En 2020 el municipio avaló la iniciativa de producción agroecológica propuesta por los vecinos y éstos comenzaron a participar de proyectos de medio ambiente y con el ministerio de la producción, en palabras de Ana: *la cooperativa no surge por sí sola hubo participación del Municipio y el intendente es vecino, ha permitido la articulación de esta organización con lo disponible a nivel local, provincial y nacional.*

Lo común no es algo que está dado, es una práctica de autogestión colectiva de la vida, la idea del tiempo va adquiriendo sentido local y situado, en tanto se transforma en la experiencia concreta de gestionar junto con otros la subsistencia misma del colectivo. La idea del tiempo se transforma a partir de que el trabajo para otro (patrón) y por una paga informal -valor de cambio-, se transforman cuando las personas se proponen constituir su propio destino trabajando desde y para sí y para su colectivo, priorizando el valor de uso:

En este momento les contamos nuestra historia pero es tiempo que le sacamos a otras actividades, puede ser del tiempo libre hasta trabajar. Esperamos que sepan que somos una organización que de hecho estamos intentando comprar tiempo, tiempo para organizarnos. Somos una cooperativa pero a la vez estamos pensando en cómo mejorar vidas, lo que queremos es que las personas tengan mayor tiempo para tener una mayor participación política sobre los modos de vida que quieren elegir. Si las personas solo se dedican a trabajar todo el día para una finca y no les queda un espacio donde exista la posibilidad de debatir de discutir de estar eligiendo cómo queremos construir el espacio público y comunitario que tenemos. La cooperativa propone eso; que las personas tengan espacio para organizarse en lo que quieran ya sea en actividades artísticas, recreativas, imaginamos un cine los fines de semana, algo pequeñito...no somos más de 90 familias, queremos vivir bien donde estamos, produciendo verduras y/o frutas. (Ana)

En síntesis, el objetivo central de las gestiones fue garantizar la alimentación de cada familia, pero en un proyecto de vida que cambiaría la construcción del espacio y del tejido social y cultural. El Municipio provee herramientas agrícolas varias, tractor, semillas, salas de laboratorio con paneles. Se invitó a los vecinos que tienen conocimiento como obreros y tienen saberes familiares heredados.

Producción y Comercialización

Para el mes de septiembre de 2020 los productores que participan activamente son alrededor de 57; que ya están produciendo con bioinsumos y el deseo de quienes están más avanzados es comercializar los productos

localmente, de alta calidad y bajo precio. El objetivo de los actores sociales que integran esta cooperativa es darle vida a una propuesta sustentable mediante la que los vecinos siembran sus propias hortalizas para ser luego comercializadas en el departamento, sostiene una agrónoma del INTA. Por otra parte, el Municipio realizó un reparto de pollitas para su crianza y con la idea de generar producción de huevos destinado al autoconsumo y la venta del excedente.

También se entregaron plantines de tomates, herramientas y asesoramiento en acción conjunta con el INTA. En la actualidad, son unas 47 unidades productivas bajo este programa. Las tierras fueron acondicionadas por los tractores municipales y con el asesoramiento de INTA para llegar a la etapa estival.

Se gestionaron donaciones y la empresa Fitotec envió plantines de tomates que se distribuyeron entre los vecinos de las pequeñas unidades productivas y se agregaron a las semillas de cultivos de verano proporcionadas por INTA a través del programa Prohuerta. Se han cultivado diversos tipos de zapallos, sandías, melones, etc. La agroecología como práctica apuesta a una agricultura familiar, adaptada a los ecosistemas y recursos locales, promueven la producción y el consumo local, su motor es lograr la soberanía alimentaria.

No fue un grupo que se formó para hacer agroecología, surgió espontáneamente, quizás ya veníamos haciendo agroecología, pero sin saberlo porque no teníamos la definición de qué significaba y todo eso... Era volver a lo que hacían los abuelos, los padres, siempre salen esas preguntas ¿cómo hacían nuestros abuelos, los bisabuelos nuestros cuando llegaron acá, ¿cómo hacían ellos, sino había un mercado abastecedor de semillas?, eso estamos haciendo nosotros: intercambiar semillas, no sólo con los vegetales, las hortalizas, sino con las cabras, los conejos y así vamos sumando más trabajo. (Carlos)

Durante 2021 la cooperativa avanzó en la búsqueda de alianzas con otras organizaciones para crecer en la comercialización, intercambio de experiencias y establecieron unos primeros contactos con la UTT (Unión de trabajadores y trabajadoras de la tierra). Disponen de una sala acondicionada para la producción, el objetivo es generar un valor agregado, elaborando conservas:

No queremos competir con los que venden en fresco. Este año todo lo que pudimos sacar (que fue poco) lo metimos a la sala y le compramos a otros productores que producen como nosotros. Nuestra primera venta será a través de los almacenes de la UTT, iría a Bs. As. (Ana)

Proyectan vender en San Juan y en Boca del Tigre, pero el primer paso es vender a un mercado grande y establecido; pertenecer a la UTT da respaldo, la venta se realiza en un envío y permitiría solventar lo que hasta ahora es solamente inversión y encarar otros productos elaborados: tomate triturado, pickles, cebollitas en escabeche.

Por otra parte, generaron un banco de semillas e intercambio, dado que en 2020 tuvieron problemas de baja calidad, decidieron comenzar la producción de sus propios plantines. Parte de ellos se venden para generar ingresos y sostener los costos de la actividad. Históricamente, las semillas fueron bienes naturales en manos de los agricultores quienes producían y reproducían mejorando su calidad en un proceso artesanal. Pero fueron transformadas en mercancías a mediados del Siglo XX y hoy hacen parte del agronegocio. Los cooperativistas de Boca del Tigre retoman las prácticas de producción común de las semillas y su producción propia, artesanal.

Perspectivas

Las tierras que están incorporando son recuperadas del total abandono. La proyección es que las familias generen fuentes de trabajo digno, tomando decisiones y dándole valor a sus propios recursos materiales, pero también recuperando sus conocimientos y su dignidad como agricultores.

Quienes tuvimos la posibilidad de ir a la universidad queremos esas garantías para las demás personas y es una responsabilidad política, intelectual y combinarlo con el trabajo en la tierra, sostiene Ana. En relación a lo que necesitan, están gestionando un espacio físico propio para consolidar la Cooperativa, que está formada por maridos, sobrinos, amas de casa sin remuneración, obreros rurales que hacen changas.

La producción ecológica precisa la generación de abono orgánico, para lo cual se incorporó el aprendizaje para la producción del *Bocashi* que es un fertilizante hecho con productos naturales para abonar las tierras y controlarlas plagas. En este sentido obtuvieron la ayuda de la UTT y su Consejo técnico popular COTEPO, organismo que sistematiza los conocimientos de los trabajadores de la tierra por su experiencia práctica.

Promover comercialización y consumo local organizado. Acercar productos de buena calidad y bajo precio a los vecinos. Durante 2021 están elaborando tomate triturado, pickles, cebollitas en escabeche, en general todo entra a la sala intentando darle valor agregado, elaborando conservas.

En esta experiencia cooperativa se comenzó a tejer una nueva comunalidad, con sueños propios y conjuntos. Debaten acerca de cómo producir, cómo alimentarse, cómo generar arte, cómo transitar su tiempo vital. Proyectan la construcción de una plaza, una bicisenda, reforestación para hacer una reserva agroecológica, y de qué modo aumentar los factores de cuidado de adolescentes creando un centro cultural, radio comunitaria, canchas multiuso, talleres de capacitación.

[1] Gambina, Julio (2020) “La CEPAL proyecta que el número de personas en situación de pobreza se incrementará en 45,4 millones en 2020, con lo que el total de personas en situación de pobreza pasaría de 185,5 millones en 2019 a 230,9 millones en 2020, cifra que representa el 37,3% de la población latinoamericana. Dentro de este grupo, el número de personas en situación de pobreza extrema se incrementaría en 28,5 millones, pasando de 67,7 millones de personas en 2019 a 96,2 millones de personas en 2020, cifra que equivale al 15,5%

del total de la población.” Recuperado de <https://www.nodal.am/2020/08/america-latina-proyecciones-preocupantes-de-la-cepal-por-julio-c-gambina/>.

[2] Sin embargo, en nuestro continente y quizás en otros, se forjó o se cultivó una visión contraria. Si, la visión desde dentro, la visión que hace del ser vivo, un resultado de todo. Su manera de exponerse sería la siguiente: Lo que miramos está fuera de nuestro organismo, lo mismo lo que tocamos, lo que olemos y lo que escuchamos, pero lo fundamental; lo que respiramos. El oxígeno, el agua, la comida y el cobijo, así como el clima, está fuera de nosotros, por ello todo nos construye, nos hace, y nosotros simplemente andamos ese mundo que nos crea. (Martínez Luna, 2018, p.5)

[3] Distante a unos 40 km de la capital de San Juan, con 435 km² y 11.115 habitantes según datos del Censo 2010.

[4] Se utilizan nombres sustitutos para preservar las identidades a los/as entrevistados/as.

[5] UTT. 2021. Entrevista: <https://uniondetrabajadoresdelatierra.com.ar/2021/09/10/una-nueva-cooperativa-sanjuanina-que-genera-trabajo-y-tomates-sanos/>.

Conclusiones

5. Reflexiones Finales

El proceso de apropiación de los bienes naturales, la expansión del agroextractivismo y la pauperización creciente de la población han generado distintas manifestaciones de colectivos sociales que se oponen a esta dinámica de concentración en pocas manos. Estos movimientos multiformes se agrupan por objetivos conjuntos y concretos, se organizan y elaboran formas políticas proponiendo nuevas formas de vida social y en cada experiencia se va tejiendo un específico entramado vital, por eso lo común es particular y situado.

La política de producción de lo común es de autogestión e interdependencia. Se produce común en donde se trabaja y se comparte entre muchos definiendo colectivamente los términos de la producción y su disfrute. Colectivamente se piensa, se produce y se destina al uso propio y a la venta en su pueblo a precios razonables.

En el caso de Boca del Tigre, la toma de decisiones para resolver los problemas concretos acerca de lo común es un ejercicio cotidiano; no delegado sino directo, democrático. Se delibera hasta alcanzar un acuerdo en el que se decide políticamente de qué modo se resuelven las necesidades por mayoría de votos. Hay necesidades muy concretas como resolver el diseño de las etiquetas de las botellas de salsa de tomate o quiénes se anotan para trabajar duramente con palas y anchadas las tierras. Otras consisten en decidir ¿cómo? se establecen relaciones y articulaciones con organismos y organizaciones: municipio, INTA, UTT, otras cooperativas, etc.

La cooperativa se constituyó por autodeterminación de los vecinos motivados por variados factores y necesidades que confluyeron en un momento determinado. Generaron sus propias soluciones, elaborando una singular salida política que es particular, situada y transformadora.

El esfuerzo inconmensurable de cada integrante de la cooperativa para sostenerse económicamente con sus trabajos precarios y a su vez descontar horas de descanso, tiene el objetivo de hacer sostenible la vida de la producción de lo común. Con el sueño final de lograr transformar este tiempo de sobrecarga física con magros ingresos, en un tiempo distinto en que pudiesen disponer de su libre decisión de vivir en otros ritmos, compartiendo saberes y tareas, garantizando el alimento de las familias, trabajando para sí mismos y para el bien común.

Se observó la importancia medular que tiene el rol de las mujeres, en las propuestas micropolíticas, formas de organización y en el sostenimiento cotidiano de esta experiencia agroecológica. Desde el origen se propuso una constitución cooperativa equitativa entre mujeres y varones. El trabajo se distribuye y se realiza sin diferenciaciones y jerarquizaciones de sexos. Cada uno aporta esfuerzo físico para trabajar las tierras o los conocimientos por mayor experiencia y las capacidades individuales para ir resolviendo cada día lo concreto.

Finalmente en esta experiencia autogestiva, fundada en la cooperación de vecinos para llevar adelante la resolución de problemas comunes, prevalece la lógica del valor de uso de la vida material y simbólica en la búsqueda del bienestar de su colectivo o comunidad. Esta lógica se contrapone a la búsqueda del éxito individual y la persecución de ganancias o acumulación de capital. Se genera una forma distinta de producir, distribuir y de consumir, más asociado a la idea de soberanía alimentaria.

Bibliografía

6. Referencias Bibliográficas:

GAMBINA, J. (2020) *América Latina. Proyecciones preocupantes de la CEPAL*. Recuperado de <https://www.nodal.am/2020/08/america-latina-proyecciones-preocupantes-de-la-cepal-por-julio-c-gambina/>.

GUTIÉRREZ AGUILAR, R. y NAVARRO, M. (2019) *PRODUCIR LO COMÚN PARA SOSTENER Y TRANSFORMAR LA VIDA: algunas reflexiones desde la clave de la interdependencia*. Revista Interdisciplinar de Sociología *Confluencias*. pp. 298-324. Recuperado de: <https://periodicos.ufr.br/confluencias/article/view/34710/20293>

LEFF, E. (2007) *La complejidad ambiental*. Gaia Scientia. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/360.pdf>

LEFEBVRE, H. (1976) *L'espace: produit social et valeur d'usage*. En: *La nouvelle revue socialiste*, número especial. Recuperado de <https://marxismocritico.com/2017/04/27/el-espacio-producto-social-y-valor-de-uso/>.

MANZANAL, M. (2017). *Desarrollo, territorio y políticas públicas. Una perspectiva desde el desarrollo rural y territorial*. Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios N.º 46 | 1er. Semestre. –Recuperado de <https://www.ciea.com.ar/revista-interdisciplinaria-de-estudios-agrarios/revista-nro-46/>

MANÇANO FERNANDES. 2008. *SOBRE A TIPOLOGIA DE TERRITÓRIOS*. Recuperado de http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf/at_download/file

MARTÍNEZ LUNA, J. (2018) *Comunalidad y Capital. Conceptos Fundamentales de Nuestro Tiempo*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/653trabajo.pdf

NAVARRO TRUJILLO, M. (2015) Mujeres comuneras en la lucha por la reproducción de la vida ante el despojo capitalista: irradiaciones del pensamiento de Silvia Federici Bajo el Volcán, vol. 15, núm. 22, pp. 79-90 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México

NAVARRO TRUJILLO, M. (2016) *Hacer común contra la fragmentación en la ciudad*. México: Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cap.3. ISBN: 978-607-525-192-9

PORTO-GONÇALVES, C. (2009). *De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N.º 22, p. 121-136

SVAMPA, M. y VIALE, E (2014) *Maldesarrollo La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz Editores. Recuperado de <https://maristellasvampa.net/maldesarrollo/>

UNIÓN DE TRABAJADORES DE LA TIERRA (2021). Entrevista: <https://uniondetrabajadoresdelatierra.com.ar/2021/09/10/una-nueva-cooperativa-sanjuanina-que-genera-trabajo-y-tomates-sanos/>

Palabras clave

PRODUCCIÓN DE LO COMÚN- ESPACIO COMUNITARIO- COOPERATIVISMO AGROECOLÓGICO

Resumen de la ponencia

Antes de la pandemia, las características de la acción colectiva y la protesta social permitían enfocar movimientos y luchas sociales en torno a los derechos (indígenas, mujeres, jóvenes, medio ambiente) y a procesos territoriales reivindicativos o de acompañamiento. La pandemia impactó también a los movimientos sociales, que no dejaron las calles pero los espacios de la organización se desplazaron primordialmente a lo virtual, desde donde se organizan redes feministas, colectivos de desaparecidos, periodistas. En tiempos de confinamiento la protesta social no se inhibe y la organización se reinventan desde lo virtual en “encuentros” a través de plataformas, donde las organizaciones de la sociedad civil, colectivas, intelectuales y académicos se articulan en frentes, coordinadoras, foros, semilleros, redes diversas a nivel latinoamericano y mundial. Redes y movimientos que cuestionan y deliberan sobre situaciones y escenarios por la presencia del virus SARS-COV-2; y que si la crisis agudizó las desigualdades y las vulnerabilidades sociales, también representa una oportunidad de cambio y de construir un futuro con el cuidado de la vida (Pacto Ecosocial del Sur, julio 2020). El cine documental es una herramienta transdisciplinaria para la investigación que apela a lo narrativo para socializar el conocimiento en públicos más allá de lo académico. Como género cinematográfico, el documental nació como el cine de la verdad bajo el principio de no intervenir; solo mostrar lo que se ve. Pero, ¿cómo se documenta sin intervenir? El ojo mecánico registra, mira, observa, interviene. Y en tiempos de hoy las imágenes y los sonidos siguen siendo el lápiz para escribir lo que se piensa o para defender en lo que se cree. El cine documental es la memoria de las luchas y de los movimientos sociales. A mediados de 2020 un grupo de integrantes de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales A. C. produce y realiza un cortometraje documental con testimonios y voces desde la investigación, la docencia y el activismo, en Veracruz y en la Ciudad de México. Un relato colectivo de la movilización y la protesta en tiempos de confinamiento. Palabras clave: cine documental, acción colectiva y movimientos sociales.

----- Introducción

El estudio de los movimientos sociales y la acción colectiva proviene de la sociología pero hoy en día es multidisciplinar el conocer y estudiar las diferentes formas de organización y de protesta social. Los movimientos sociales son diversificados, abarcan procesos identitarios, construyen sujetos, disrumen el orden establecido, movilizan recursos y despliegan repertorios para la acción y la protesta en contextos socio-históricos específicos.

La pandemia provocada por la COVID-19 paralizó al mundo y se tradujo en la mayor crisis económica que haya experimentado la humanidad en el último siglo. El virus se presenta como un actor no humano, invisible, que pone jaque a la raza humana, por lo que su combate requiere una estrategia global, de ahí la urgencia de conseguir las vacunas que, en tiempo record, se diseñan y que poco a poco se van vacunando los países, pero la superproducción y distribución evidencia el control geopolítico de la pandemia, los más países más pobres, los del Sur global, los que menos acceso tienen a la inoculación.

De las advertencias de esta crisis, en pleno año 2020 se escucharon voces como las de Chomsky: “las funciones públicas en manos privadas explica el desastre de la pandemia”; Han: los países de la periferia capitalista padecerán más las consecuencias de la crisis; Touraine: la crisis empujará “hacia arriba a los cuidadores”; Horvat: la tecnología nos lleva a un totalitarismo digital, el coronavirus cayó muy bien a las grandes tecnológicas; De Sousa: la cuarentena pone a los marginados y olvidados de la modernidad occidental ante el desafío de seguir luchando por construir algo mejor.

El confinamiento devino por la interrupción del contacto físico humano, por lo que la “prohibición” trastoca el interaccionismo social y simbólico. El cambio del confinamiento se ve en la socialización, la “distancia social”, ya no saludar de mano, el trabajo en casa, la interacción social se vuelve virtual. Bauman describió las relaciones líquidas de la modernidad para mostrar lo frágil y efímero del ser humano moderno, acrecentado con la coyuntura pandémica, que para “estar juntos” tenemos que estar aislados y cada vez más dependientes de la virtualidad, para estar juntos.

Pero en tiempos de confinamiento la protesta social no se inhibe totalmente y la organización se recrea desde lo virtual. En México en el contexto de la pandemia organizaciones de la sociedad civil, colectivas, movimientos de intelectuales y científicos sociales se articulan en frentes, coordinadoras, foros, semilleros, redes diversas a nivel latinoamericano y mundial, donde los “encuentros” son a través de plataformas virtuales. La mayoría de

estas redes y movimientos, cuestionan y deliberan sobre situaciones y escenarios por de la presencia del virus SARS-COV-2; si la crisis agudizó las desigualdades sociales y mostró que el futuro humano está en juego, también representa una oportunidad de cambio, la de construir un futuro desde el cuidado de la vida (Pacto Ecosocial del Sur, julio 2020).

----- Desarrollo

El cine documental y las ciencias sociales

La modernidad es el mundo de las imágenes. Una sociedad de consumo necesita suministrar mucho entretenimiento para “atestesiar lesiones de clase, raza y sexo”, decía Susan Sontag en 1977, los seres modernos consumen imágenes reproducidas que diseñan sus creencias y nutren el imaginario colectivo. Observar imágenes es una experiencia de modernidad. El espectador se formó a la manera en que registran las cámaras. Una fotografía posee un lenguaje universal y en teoría va destinada a todos al ofrecer “un modo expedito de comprender algo y un medio compacto de memorizarlo” (Sontag, 2006).

El documental como género cinematográfico, nació como el cine de la verdad bajo el principio de no intervención, solo mostrar lo que se ve. ¿Cómo se documenta sin intervenir? El ojo mecánico registra con la mirada que es subjetiva, y quien observa, interviene. En los tiempos actuales el cine-documental puede ser un arma para defender lo que se cree. El cine documental de corte social representa esa lucha de comunidades y de colectivos por apropiarse del discurso y contar historias alternativas que posibiliten generar un discurso reivindicativo o de denuncia social.

Las ciencias sociales han alimentado la producción del género documental por lo menos desde finales del siglo XIX y principios del XX. El trabajo etnográfico permitió a Robert Flaherty adentrarse con el cinematógrafo en la vida de un esquimal y realizar uno de los documentales más impresionantes de todos los tiempos, *Nanot*. Después Dziga Vértov inicia el movimiento de “cine verdad” con la cámara como herramienta artística y política. “El hombre de la cámara de cine” (1929) es un clásico del cine mundial, una clase magistral de lo que hace el ojo mecánico y la edición.

El cine documental retoma del quehacer antropológico el método etnográfico, el uso de las fuentes orales, el trabajo social implicado, la “descripción densa” (más allá de lo aparente y superficial), entrevistas, historias de vida. También incorpora la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, un aprender vinculado a la vida y en la resolución de problemas.

La sociología surgió al fragor del rigor científico y el arte de la desconfianza, para develar cosas que incomodan a poderes establecidos. El cine documental, como la sociología, cumple la función social y pone en juego “las cosas que se ocultan, que se censuran y por las cuales uno está dispuesto a morir”, dice Bourdieu. El documental sobre todo cumple la premisa del arte de contar: “a nadie le interesan las historias de familias felices”. El cine documental de nuestro tiempo narra luchas de resistencias y de memoria colectiva. Y desde Robert Flaherty el documental ha venido caminando a contrapelo no solo por adversidades de índole natural o social, sino sobre todo por cuestiones políticas.

Voces de la primera ola

El cine documental es una herramienta transdisciplinaria para la investigación, que apela al discurso narrativo para decir algo y socializar el conocimiento con públicos más allá de lo académico. A mediados de 2020 un grupo de integrantes de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales A.C. (RMEMS) se da a la tarea de producir un cortometraje documental que recogiera las voces de la protesta y de los movimientos sociales en tiempos de confinamiento. Se produjo un documental de 12 minutos que recoge voces testimoniales de la primera ola de la pandemia, marzo-agosto, en Veracruz y en la Ciudad de México. Testimonios vinculados a la investigación y la movilización social. A manera de relato colectivo aparecen docentes universitarios y activistas,

Con una asesoría previa para realizar la grabación, varios de los participantes enviaron su grabación de video, la mayoría fueron grabados con teléfono celular. En algunos casos hubo que repetir el envío del material buscando tener la mejor grabación posible. Los testimonios se trabajaron a partir de entrevistas realizadas durante los meses de junio y julio de 2020. El objetivo era dar a conocer lo que acontecía con algunas de las luchas y movimientos sociales, sus estrategias y retos para luchar desde el confinamiento. El documental está disponible en la página de YouTube de la RMEMS: https://www.youtube.com/watch?v=98_K4Sv6-I0

El documental muestra el contexto de las movilizaciones previas a la pandemia. El movimiento feminista. Colectivos de familiares de desaparecidos. Trabajadores petroleros despedidos. Defensa del territorio ante los llamados proyectos prioritarios del gobierno de la Cuarta Transformación. Periodistas. Comunidades indígenas y los usos y costumbres para defenderse del coronavirus.

El EZLN continúa con su lucha en la construcción de autonomía principalmente en comunidades de Chiapas. La voz del movimiento zapatista es legítima dentro y fuera de México. Diversos pueblos y comunidades organizados en el Congreso Nacional Indígena han encabezado las principales protestas por la construcción del tren Maya en territorio de pueblos originarios, sus luchas se articulan con otros movimientos socio-ambientales contra el despojo y la explotación de los recursos naturales por parte de empresas transnacionales y del gobierno. Acción colectiva que también resisten a la criminalización, el acoso y el asesinato de activistas.

Los diversos movimientos feministas y sus movilizaciones masivas y de acción directa desde inicios de la pandemia, han cimbrado no solo al régimen de la 4T, sino al patriarcado en general en México, poniendo en la agenda pública y mediática los derechos de las mujeres y el flagelo de los feminicidios en el país. Su presencia

es importante en el debate público, en las redes y en las calles, las colectivas impulsan la cultura del derecho a vivir libre y sin violencias. Recientemente se dio un paso muy importante con la decisión de la Suprema Corte de Justicia de la Nación del derecho al aborto.

Los colectivos de familiares de desaparecidos resisten a la parálisis de las fiscalías, pero presionan para que no decaiga el interés del gobierno federal en los programas de búsquedas y en la reparación del daño. En el contexto de la pandemia se desmovilizan los colectivos en todo el país al intentar mantener una agenda desde lo virtual y se vuelve muy lento y tortuoso la permanencia de las exigencias de los familiares de personas desaparecidas ante el poder ejecutivo, los gobernadores y las fiscalías, pues muchas de sus actividades se disminuyeron o se interrumpieron por completo durante la pandemia.

El gremio periodístico en Veracruz sigue trabajando en la precarización laboral y bajo el acoso de la delincuencia organizada y de grupos políticos. Mal pagados y golpeados. Pero junto con el gremio internacional continúan en la lucha por el esclarecimiento de los asesinatos de periodistas en México durante los últimos años; dos de los casos más sonados, el de la periodista Regina Martínez en 2012 y el del fotoperiodista Rubén Espinoza en 2015, permanecen impunes. Regina Martínez era colaboradora de la revista Proceso, donde publicaba sus reportajes e investigaciones sobre redes de políticos y empresarios vinculados con la delincuencia organizada durante el sexenio de Fidel Herrera en Veracruz. Rubén Espinoza era fotógrafo de la revista Proceso y cubría las protestas y movimientos sociales en el sexenio del gobernador Javier Duarte, quien actualmente está preso por corrupción en un penal federal.

Conclusiones

La pandemia tiende a desmovilizar las diferentes formas de organización y de protesta. Sin embargo, vemos que en tiempos de confinamiento los espacios de la acción y de la lucha se desplazan al ámbito privado, donde lo virtual se convierte en tribuna y gestión para organizar y seguir luchando a contrapelo de la desmovilización social: feministas, ambientalistas, obreros, intelectuales, se organizan y protestan, fortaleciendo el sentido colaborativo de los grupos sociales y la construcción permanente de una comunidad para mantener viva la esperanza del buen vivir para las nuevas generaciones.

Los movimientos sociales son problemas complejos que no se explican solamente desde una mirada científica. Hace falta tejer redes de investigación y de grupos de trabajo para estudiarlos, intervenir y caminar junto a ellos. Hace falta reinventar el uso de los dispositivos tecnológicos dentro del proceso investigativo. En el mundo de las imágenes en que nos movemos, los medios audiovisuales juegan un papel importante para producir conocimiento y divulgarlo a nivel masivo. El cine documental es una herramienta clave, por lo que debiera jugar un papel más sistemático y creativo, estudiar y narrar las diferentes formas de protesta y de acción colectiva.

En el contexto de la 4T (Cuarta Transformación) resulta importante reconocer a los múltiples y diversos movimientos y luchas sociales que han contribuido al cambio de régimen en el país y que piden ser escuchados por un gobierno de izquierda que debe dialogar con las viejas y actuales demandas de los actores sociales que han interpelado al poder en diferentes momentos de la historia moderna en México.

En plena pandemia organizaciones de la sociedad civil, colectivos, colectivas, grupos de trabajo, intelectuales y científicos sociales, se comprometen y articulan a través de distintos espacios como los frentes, coordinadoras, alianzas, foros, y diversas redes a nivel latinoamericano e internacional en permanente contacto a través del uso de plataformas virtuales. La mayoría de estas redes y movimientos cuestionan y deliberan sobre las distintas situaciones y escenarios ante la presencia del SARS-COV-2. Una preocupación tiene que ver con los efectos de estar en confinamiento, pero donde no deja de ser necesaria la protesta social pero ahora recreándola con distintas expresiones. La pandemia trajo un adelgazamiento de derechos básicos como la salud y la educación. Para una agenda global está el impuesto a la riqueza, la participación en equidad y el respeto a los derechos humanos y de la naturaleza. Intelectuales de izquierda de América Latina se abrazan en la epistemología del Sur y proponen un pacto Eco-Social, una apuesta para que la coyuntura permita de nuevo cambiar el mundo, porque quizá la vieja normalidad no regrese y porque nosotros ya no somos los mismos.

Bibliografía

- Bonfil, G. (1989), *México profundo, una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Das, V. (2008). *Sujetos del Dolor, agentes de dignidad*, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Colombia, pp. 409-436.
- Casas, María Isabel, Michal Osterweil y Dana E. Powell (2015) “Fronteras borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales” en: *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo II)*, Xóchitl Leyva Solano y otros (editores), Cooperativa editorial Retos, Chiapas, México.
- Laako, Hanna (2015) “En las fronteras del zapatismo con la academia: lugares de sombra, zonas incómodas y conquistas inocentes” en *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo II)*, Xóchitl Leyva Solano y otros (editores), Cooperativa editorial Retos, Chiapas, México.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz, Madrid.
- Maldonado, S. (2010). *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales*,
- Melucci, A. (1999). “Teoría de la acción colectiva” en *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI Editores, CLACSO. Dietz, G. (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Dietz, G. (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, Ediciones Abya-Yala, Ecuador.

Espinosa, S. (2015). "Identidad y otredad en la teoría decolonial de Aníbal Quijano", *Ciencia Política*, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Prada, R. (2008). *Subversiones indígenas*, CLACSO, Comuna, Bolivia.

Quijano, A. (2001). "Colonialidad del poder, globalización y democracia". *Utopías, nuestra bandera: vista de debate político*, (188), 97-123. ??

??? (2005). "El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina". *Revista Tareas*, (119), 31-62.

Svampa, M. y M. A. Antonelli (2010). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Editorial Biblos. p. 52- 102.

Tarrow, S. (2012). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial. Madrid.

Tilly, C. (2010). *Los movimientos sociales 1768-2008*. Crítica. Barcelona.

Touraine, A. (2003). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica. México.

Wallerstein, I. (1997). *Historia y dilema de los movimientos antisistémicos*, Contrahistorias, México.

Pacto EcoSocial:

<https://pactoecosocialdelsur.com/#:~:text=Se%20trata%20de%20priorizar%20la,libre%20circulaci%C3%B3n%2C%20sin%20propiedad>

"El coronavirus bajo el liberalismo Byung-Chul Han: vamos hacia un feudalismo digital y el modelo chino podría imponerse", El Clarín:

https://www.clarin.com/cultura/byung-chul-vamos-feudalismo-digital-modelo-chino-podria-imponerse_0_QqOkCraxD.html

"Horvat: la tecnología nos está llevando a una nueva forma de totalitarismo", El país:
<https://www.pinterest.es/pin/401524123033480309/>

"Alain Touraine, sociólogo: *Esta crisis va a empujar hacia arriba a los cuidadores*", El país:

<https://elpais.com/noticias/alain-touraine/>

"Ariel Dorfman: *Esta crisis es una prueba de fuego para nuestra especie*", El País:

<https://elpais.com/sociedad/2020-05-09/esta-tesis-es-una-prueba-de-fuego-para-nuestra-especie.html>

Palabras clave

Pandemia, cine documental, movimientos sociales

El vínculo universidad – sociedad en la constitución de actores y movimientos sociales. Reflexiones desde la Universidad Autónoma de Nayarit

José Salvador Zepeda-López¹ ;

Hugo Humberto Zepeda-Márquez¹ ; Christofer Cael Estrada-Hernández¹

1 - Universidad Autónoma de Nayarit.

Resumen de la ponencia

En la ponencia que se propone, se intenta mostrar el paralelismo entre actores sociopolíticos universitarios a lo largo de cinco décadas, atravesadas por una serie de coyunturas y circunstancias sociopolíticas de las que han surgido distintos agrupamientos. Paralelismo en que los grupos hegemónicos se ligan al poder, frente a la disidencia cercana a la lucha social. La Universidad en Nayarit surge en un modelo tradicional, con una estructura orgánica y una dinámica determinada desde el ámbito estatal. Un vínculo estrecho de la autoridad con las estructuras de poder estatal; por su parte, desde los distintos sectores se visualiza un esquema dual. Un lado un sindicalismo que se expresa en dos frentes: docentes y administrativos, que protagonizan distintas luchas, contractuales, cíclicas en mayor medida, con algunos momentos de gran efervescencia, motivadas por el deterioro de condiciones laborales y el deterioro de las relaciones contractuales con la parte patronal. Por otra parte los estudiantes, principal foco de atención, a lo largo del periodo muestran distintos perfiles, debido en parte a sus anclajes al interior y con determinadas realidades sociales. Las disputas internas y las dinámicas sociales y políticas de las que toman parte. La representación al interior y las resistencias que traen el surgimiento de agrupaciones y dinámicas distintas que de algún modo, trastocan el ambiente político al interior.

Introducción

Introducción

En el presente trabajo, se intenta mostrar el paralelismo entre actores sociopolíticos universitarios a lo largo de cinco décadas, atravesadas por una serie de coyunturas y circunstancias sociopolíticas de las que han surgido distintos agrupamientos. Paralelismo en que los grupos hegemónicos se ligan al poder, frente a la disidencia cercana a la lucha social. La Universidad en Nayarit surge en un modelo tradicional, con una estructura orgánica y una dinámica determinada desde el ámbito estatal. Un vínculo estrecho de la autoridad con las estructuras de poder estatal; por su parte, desde los distintos sectores se visualiza un esquema dual. Un lado un sindicalismo que se expresa en dos frentes: docentes y administrativos, que protagonizan distintas luchas, contractuales, cíclicas en mayor medida, con algunos momentos de gran efervescencia, motivadas por el deterioro de condiciones laborales y el deterioro de las relaciones contractuales con la parte patronal. Por otra parte los estudiantes, principal foco de atención, a lo largo del periodo muestran distintos perfiles, debido en parte a sus anclajes al interior y con determinadas realidades sociales.

En el desarrollo del documento proponemos una estructura en la que en primer lugar discurremos en torno a un aspecto que nos llevan a situar a la UAN en su contexto, al mismo tiempo que se busca la aproximación conceptual desde elementos como son la noción de sistema y régimen, así como el de movimientos sociales, siguiendo la pista del sector estudiantil en el devenir. En este caso se tiene que la Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit (FEUAN) hegemoniza, pero hay resistencia: la Federación de Estudiantes de Nayarit (FEN), el Frente Estudiantil Ernesto Che Guevara (FESECHEG) entre 2005 y 2008 y en forma más reciente, 2014, el Movimiento Asambleísta Universitario (MAU), en el marco del conflicto de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”, de Ayotzinapa; y en 2019 la Asamblea General Estudiantil, en medio de la proliferación de distintos colectivos sociales, que se despliegan desde la UAN a la sociedad.

Desarrollo

Aproximación desde lo conceptual

De modo práctico, asumimos que la UAN está inmersa en la realidad sociopolítica local, en interacción con distintos actores sociales y políticos en el plano institucional y con la sociedad entera por distintas dinámicas; como institución es parte del sistema político mexicano, haciendo parte importante en la crítica o reproducción del modelo de dominación; replicando este al mismo tiempo en su diseño institucional y en la construcción y ejercicio del poder al interior en un esquema centralista y corporativo en el que prevalece un monopolio de representación que, no obstante su efectividad al interior, no ha impedido que en diferentes momentos y situaciones desde dentro de la institución, en contacto permanente con la sociedad, se esté dando vida a distintos fenómenos que acercan a los grupos de universitarios hacia distintos núcleos problemáticos de la realidad, a

través de los movimientos sociales y la acción colectiva, algunos de los cuales han tenido relevancia en el devenir de la vida sociopolítica local y regional.

De acuerdo con el propósito de la ponencia, nos decantamos por la incorporación de tres categorías que nos resultan apropiadas. Primera la noción de Sistema político, teniendo en cuenta el contexto en que surge y se desarrolla la UAN, cumpliendo un importante rol social y político; la noción formal de régimen, aplicable al contexto general y en el caso particular de la institución en estrecha comunicación con el modelo de dominación prevaleciente como parte del legado del Estado posrevolucionario, cuyas formas de estructuración y operación, someten e invisibilizan a amplios sectores de la sociedad, y en este caso de la universidad, que resisten y confrontan asumiendo distintas formas de lucha, demandas y formas orgánicas, en el marco de lo que en su momento se ha identificado como movimientos sociales con toda una serie de implicaciones en el plano contextual y vivencial en el acontecer cotidiano, teniendo a la UAN como un importante referente que en su rol de enlace social vía la formación profesional y la observación constante se convierte en un elemento decisivo en la constitución de actores, movimientos y expresiones de acción colectiva de distintas magnitudes.

En primer término, en la práctica, nos adscribimos a la noción de sistema político de Easton, que de acuerdo con Ortiz Mena (1986), le considera como un “sistema de comportamiento”, estableciendo cuatro premisas:

“a) Sistema: es útil considerar a la vida política como un sistema de conducta. b) Ambiente: un sistema se puede distinguir del ambiente en que existe y está abierto a influencias que le preceden. c) Respuesta: las variaciones que se producen en las estructuras y procesos dentro de un sistema se pueden interpretar como esfuerzos alternativos constructivos o positivos por parte de los miembros del sistema, para regular o hacer frente a una tensión que procede tanto de fuentes ambientales como internas. d) Retroalimentación: la capacidad de un sistema para subsistir frente a una tensión, en función de la presencia y naturaleza de la información y de las demás influencias, las cuales retornan a sus actores y a los que toman las decisiones.” (Ortiz Mena; 1986: s/p).

Al mismo tiempo, de acuerdo con Cerroni (1997), consideramos que el sistema político va más allá de los procesos electivos cíclicos y las visiones cuantitativas, comprende a sujetos políticos como los partidos, avasallados por las dinámicas históricas, la institucionalización de los procesos y la concreción en figuras y estructuras normativas de cada país o región, o bien procesos culturales que acrecientan y modifican las conciencias individuales, dándole fluidez a las situaciones o circunstancias políticas consolidadas, las cuales se expresan en el régimen, con referencia a situaciones y contextos vivenciados y experimentados por individuos-sujetos políticos y grupos sociales que irrumpen en la vida política en distintos niveles, como sujetos y actores sociopolíticos a través de los movimientos sociales.

En nuestro trabajo recuperamos uno de los aportes clásicos que consideramos se mantiene vigente (Touraine, 1982, 1986), quien a nuestro juicio aporta elementos clave para entender a la sociedad en perspectiva amplia y la dinámica conflictiva en la disputa por el poder y la transformación.

En parte de su obra temprana, en referencia al movimiento ecologista francés de 1977 a 1979, introduce una definición de movimientos sociales considerándoles como “una acción colectiva organizada, entablada contra un adversario social, y por la gestión de los medios a través de los cuales una sociedad actúa sobre sí misma y sobre sus relaciones con su entorno” (Touraine, 1982: 690).

En otro momento (1986) presenta una definición más acabada e introduce nuevos datos: habla de la existencia de “tres tipos de conflictos que tienden a modificar uno o varios aspectos importantes de la organización social y cultural”. Con distintos niveles de organicidad[1], se llegan a expresar tanto “las conductas colectivas” como “las luchas” y “los movimientos sociales”.

Las conductas colectivas son acciones conflictivas que pueden entenderse como un esfuerzo de defensa, reconstrucción o adaptación de un elemento enfermo del sistema social. Puede ser un valor, una norma, una relación de autoridad o de la sociedad como tal. En cuanto a “las luchas”, se relacionan con la existencia de fuerzas sociales y políticas que se erigen en factores de cambio frente a situaciones dadas (carencia de vivienda, bajos salarios, irrespeto a precios de garantía para los productos del campo), es decir, no va más allá de algunas reivindicaciones, la mayoría de las veces de tipo económico.

En la lógica de este autor se prevén tres planos articulados: Cultural, que supone el conocimiento exhaustivo de esa situación de clase y conciencia plena, la identificación con ciertos símbolos; Social, relacionado con el reconocimiento de condiciones materiales con referencia a la vida cotidiana y la condición en la estructura social, que puede ser clasista o no, una posición frente a lo que es la distribución del ingreso; Político, referido a la identificación plena de un enemigo común en el marco de una lucha en la que se establecen ciertas relaciones de dominación, de las cuales se tienen una idea clara y se tiene, en contrapartida, un proyecto alternativo.

Así, para que un movimiento pueda considerarse como tal, tendría que partir de una condición socioeconómica de los actores, la cual se haría consciente, además de incorporar nuevos valores en relación con el nivel político, traducido en un proyecto alternativo. No podrá existir sin una cierta conciencia de sí mismo y no necesariamente puede organizarse y pensarse directamente sobre un plan político y mostrarse en la cultura política, aspecto en el que, por ejemplo, la Universidad, y en nuestro caso la UAN, por su arraigo y sus vínculos con la sociedad en sus distintos planos, cumple un papel importante en la conformación de la cultura política regional (Zepeda y otros, 2020).

Aproximación al régimen interno de la UAN

La UAN tiene un modelo corporativo. Teóricamente, según Schmitter (Schmitter, 1992; Ocampo, 1994), el concepto de corporativismo tiene que ver con procesos de “intermediación de interés”, suponiendo la existencia de formas orgánicas, permitidas por la normatividad existente, y dadas a partir de reivindicaciones comunes,

dadas en el plano económico, cultural, político o religioso.

En este caso concreto son intereses gremiales y estudiantiles. Aquí se manifiesta un tipo corporativo de carácter estatal como lo señala este mismo autor, una cantidad limitada de categorías, un sentido de obligatoriedad en cuanto a la pertenencia a los organismos de representación de intereses no existe un esquema de competitividad, una diferenciación funcional, el reconocimiento del Estado y un monopolio explícito de la representación, lo que motiva resistencias en modo considerable.

El vínculo Universidad – Sociedad, actores y movimientos sociales

Luchas que generan luchas

El nacimiento del Frente Estudiantil Socialista Ernesto Che Guevara (FESECHEG), se remonta desde los finales de la segunda mitad de la década de los 90, en donde el encuentro entre jóvenes provenientes de diversos barrios de la ciudad de Tepic, Nayarit; ciudad que se encontraba en crecimiento y en la que la cultura de los “cholos”, cada vez se asentaba más, así como las nacientes expresiones del “grafiti” y el “skateboarding”, generando confrontaciones entre barrios y que, los choques significaban una parte importante en la búsqueda de respeto, la defensa del territorio y la generación de identidad al interior del barrio o en las tribus urbanas. Ese proceso da apertura a que un grupo de jóvenes se abran paso y comiencen a generar un vínculo con Alejandro Gascón Mercado y eso les da un impulso, como lo menciona Jorge Armando Ortiz Rodríguez, fundador y primer presidente del FESECHEG, ahora diputado federal por el distrito III de Nayarit y abanderado por el Partido del Trabajo (PT), “fui candidato a diputado por el distrito 3 que abarca de la colonia Lázaro Cárdenas y esa zona”, Jorge se refiere a una zona que colinda con el municipio de Xalisco, en Nayarit, y fue candidato por el Movimiento Electoral del Pueblo comandado por Gascón; siendo esa experiencia lo que marca la pauta para que comiencen a delinear una agrupación de política bajo el cobijo de una de la línea “gasconista”, una de las más importantes de la izquierda en México y Nayarit; y que, se había convertido en el máximo referente de la izquierda del estado. Es así como el contacto con la persona que había desafiado al régimen autoritario 20 años antes, da la pauta para formarse en primera instancia, en el ámbito político, y que, ese grupo de jóvenes, con las lecturas “utópicas” y las situaciones tan dolientes y complejas que la juventud de ese momento vivía comienzan a caminar en conjunto para intentar cambiar un poco el panorama existente en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

Los primeros momentos de actividad política dentro de la Universidad, fueron por la convicción de querer cambiar la realidad social y política del estado, por medio del activismo universitario, en donde se dieron cuenta que se encontraban maniatados por el sistema imperante al interior de la universidad, sus falencias y favoritismos recargados hacia la hasta entonces violenta y porfirista Federación de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit (FEUAN).

En el periodo de vida del FESECHEG que desde el año de 1999 a 2005, comenzaron a vincularse hacia afuera, reconociéndose en primera como parte de población afectada de manera económica, por la crisis que se venían arrastrando desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari; que amplió las cifras de pobreza y marginación a lo largo y ancho del país. Nayarit sin ser la excepción, venía padeciendo atropellos en el campo, en el sector de la vivienda y se acercaba un golpe más, la tarifa de transporte público, impuesta desde las cúpulas de permisionarios y respaldada por quien en ese momento se encontraba en el poder (Antonio Echevarría Domínguez), causa un efecto de inconformidad de la juventud y las tribus urbanas que en ese momento se reconocían como inconformes por la segregación sistemática. Es ahí, en donde el FESECHEG sale a la calle y abandera la lucha por el transporte, Paulo Silverio Barajas, primer secretario general del frente, se refiere a ese acontecimiento como el primer paso a la lucha social en donde lograron generar en las masas, el ruido necesario para fortalecer un movimiento que pudiera impedir el aumento de \$1.00 (un nuevo peso) a \$2.00 (dos nuevos pesos), con ese grito y consigna de “no nos mires únete”, que les caracterizó como un movimiento además respaldado por sociedad y estudiantes. Menciona Barajas que “se logra el descuento del 50% para estudiantes, discapacitados y tercera edad”; en el balance de la situación al interior de la UAN y al exterior, se dan cuenta que la lucha es mejor darla a fuera.

Por otra parte al ver y señalar un cúmulo de irregularidades en la selección de representantes del máximo órgano de gobierno de la UAN, el Consejo General Universitario (CGU), la denuncia para a la exigencia de la democratización de los procesos de elección, así como la democratización de la información de la selección de estudiantes de nuevo ingreso para todas las carreras, en especial medicina y derecho, convirtiéndose en un nuevo frente para el FESECHEG y que, de nueva cuenta la lucha se daría en contra de las políticas de exclusión de la visión neoliberal y su línea mercantil de la educación.

Aproximadamente por el año 2008, el FESECHEG, comienza un proceso de reestructuración, en el que, se dan cuenta que la palabra “socialista” les resta empatía hacia afuera y que, ha venido afectando a su imagen; es por eso que, a propuesta de Jorge Armando Ortiz Rodríguez, se analiza la posibilidad de cambiar de nombre y al final queda como Federación de Estudiantes de Nayarit (FEN), de la cual Ortiz, sería el primer presidente. Sin abandonar las dos luchas que vienen abanderando, comienzan a ampliar su panorama y margen de acción, trabajando con algunas primarias, secundarias y preparatorias estatales, así como privadas, para coadyuvar en la creación de comités estudiantiles que estuvieran afiliados a su organización; con eso, logrando llegar a madres y padres de familia de nivel básico.

Comenzaron a impartir cursos de capacitación para los exámenes de ingreso de la UAN, además de conseguir becas en universidades privadas, apoyo que continúa hasta la actualidad si alguien lo contemplara como opción.

En el sexenio del gobierno de Roberto Sandoval Castañeda 2011-2017, Ortiz, su compañero Fabián Campos y una madre de familia van a huelga de hambre, para que un recurso ya etiquetado y que había pasado por un

proceso de legislación en el estado de Nayarit, fuera entregado; el recuerdo de la beca universal para estudiantes de educación básica, además de uniformes escolares.

Gestación de resistencias, las de ahora

En el marco de las acciones globales por Ayotzinapa, dos meses después de lo sucedido el 26 de septiembre en la ciudad de Iguala, Guerrero; se comienzan a dar ejercicios de diálogo e intercambio de ideas entre estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente en el área de Sociales y Humanidades, con estudiantes de psicología.

Debido a la sacudida que le dio al país el suceso de la desaparición de los 43 estudiantes de la normal rural “Raúl Isidro Burgos”, en la UAN, se comenzaron a discutir los hechos sucedidos en el estado de Guerrero, cayendo en cuenta que la situación que se venía viviendo en el país, no estaba tan alejada de la realidad nayarita, en donde existía la posibilidad de que la violencia alcanzara en cualquier momento a las y los jóvenes de Nayarit, fueran o no estudiantes.

En los primeros acercamientos entre estudiantes acompañados por profesores, concluyen en que algo se tenía que hacer y deciden realizar una jornada informativa aula por aula, ya que en otro punto de la UAN, en una de sus extensiones (escuela de agricultura y biología), se había dado ya la discusión y se había tomado la decisión entre estudiantes de sumarse al paro nacional convocado desde universidades del centro del país, en el marco de las acciones globales por Ayotzinapa; en primera instancia las escuelas se comienzan a

sumar al paro, inmediatamente recibiendo la respuesta de los grupos hegemónicos que, al cobijo de la misma institución hicieron su trabajo al viejo estilo porril, en donde por la vía del amedrentamiento y descalificación de las acciones que al involucrarse un gran número de estudiantes, les superaban y ponían en riesgo su “imagen de federación poderosa”, con ese tipo de prácticas lograron apaciguar en algunos casos los ánimos y en otros por su torpeza y burda manera al intentar romper el paro, causaron el enardecimiento de jóvenes que si bien políticamente no contaban con una formación, en su radar natural, ven a los grupos porriles como hostiles e innecesarios, por lo que la mejor manera en ese momento de combatirlos era, el apoyar el paro en el área más grande de la universidad y en donde se concentran la mayoría de estudiantes del campus.

En las acciones del paro que según menciona una activista Aurora Margarita Medina Guerrero, estudiante de psicología en ese tiempo, “se decidió que fuera un paro activo de 72 horas”, en donde se tenían diversas actividades de diálogo y discusión acerca del tema y que, profesores desde sus respectivas disciplinas aportaban y/o abonaban para que se enriqueciera la práctica del paro.

Con el constante asedio de la federación de estudiantes de la UAN, para intentar romper el paro con cualquier pretexto y a pesar de que el paro se extendió a la escuela de música que se encuentra en el municipio vecino de Xalisco, Nayarit; la concentración de actividades generales se realizaba en la explanada del área de ciencias sociales y humanidades, en donde cada vez cobraba más fuerza y se vio irrompible, ya que participaban colectivos universitarios, contando con el apoyo de grupos organizados de la sociedad civil. El vínculo entre la sociedad y universitarios que, cada vez era más grande debido a las constantes brigadas que salían a las calles de la ciudad a informar por medio de volantes y mantas en los cruceros, se vieron reflejadas en las tardes del paro activo, con notable participación de intelectuales, artistas y colectivos que aportaban alimentos y aliento para lo que sin pensarlo ya se vislumbraba como el despertar colectivo que el movimiento de Ayotzinapa necesitaba. Sellando el gran impacto en la ciudad con una gran marcha que, comenzó desde el centro de la ciudad, culminando dentro del campus, con un mitin emotivo y creativo.

En cuanto a la organización, según Aurora Margarita Medina Guerrero “no tenían noción de cómo organizarse”, y, en primera instancia, comenzaron a repartirse el trabajo según su capacidad y su formación, así como la idea de que en colectividad y distribuyendo el trabajo, la información de lo acontecido en Ayotzinapa, así como las actividades planteadas en asambleas para el paro, se realizarían de la mejor manera; es decir que, sin profundizar en esos momentos, la filosofía de lo colectivo estuvo presente en sus acciones, tomando en cuenta que se contaba con la participación de estudiantes de filosofía, ciencia política, psicología, ciencias de la comunicación, ciencias de la educación, estudios coreanos entre otras carreras que se encontraban en la extinta área de ciencias sociales y humanidades, hoy áreas independientes.

Para el mes de diciembre de 2014, después de diversas actividades en las que cada vez se sumaban más organizaciones civiles y estudiantes, se toma la decisión de reunirse para analizar la continuidad de las asambleas y encaminar un movimiento por fuera de la agenda de las acciones globales por Ayotzinapa, aunque sin dejar de lado esa lucha. Otra de las cuestiones a tratar, fue el hecho de que miembros de la federación de estudiantes de la UAN y profesores afines a ellos, acudían a las asambleas para intentar romperlas, tomando la decisión en consenso de crear una organización, con estructura y documentos básicos que rigieran su actuar y así hacer frente a la estructura estudiantil institucional; así como abrir otros frentes.

En un congreso constitutivo que se celebró en dos días, a lo largo de jornadas de discusión que duraran entre 12 y 14 horas por día, se discute y se logra definir la línea de trabajo que parte desde denunciar las irregularidades existentes en la representación estudiantil de la universidad, así como adherirse y apoyar luchas y movimientos afines. Con la decisión de que el nombre de “Movimiento Asambleísta Universitario” (MAU), comienza a darse una batalla inesperada que colapsa ahora al interior de la universidad; se anuncia que no hay dinero para pagar las últimas quincenas del mes de diciembre y las prestaciones de fin de año de las y los trabajadores de la universidad. Situación que propiciara el nacimiento del Movimiento por la Dignificación Universitaria (MDU), que aglutina trabajadores manuales, administrativos y profesores en primera instancia, y que, fuera la primera batalla del MAU en pro de reivindicar la lucha por la educación pública.

Más adelante se decide convocar a una asamblea general de estudiantes, específicamente en febrero 27 del año 2015 en la que participan estudiantes de diferentes “facultades” o unidades académicas que, ante los obstáculos administrativos y los intentos de intimidación, votan a favor de que el movimiento siga adelante y, de manera casi inmediata comenzaron los vínculos más estrechos hacia el exterior de la universidad.

Por lo expuesto en los documentos básicos y su declaración de principios, marca su camino y los vínculos a futuro próximo, desde su concepción como movimiento estudiantil “social, apartidista, plural, incluyente, democrático, popular, crítico, anti neoliberal, progresista, altermundista, laico, ambientalista, anti fascista, antimilitarista y pacifista”; es al delimitar su campo de acción que buscan ser la vanguardia estudiantil y vínculo social que, comienzan a tener contacto con organizaciones que luchaban contra el *fracking*, la construcción de la autopista Jala-Vallarta que pasó por encima de un recientemente descubierto asentamiento prehispánico, con los grupos de docentes, estudiantes y organizaciones civiles que se vincularon con las comunidades indígenas que se encontraban defendiendo el río San Pedro y resistían a la construcción de la presa las cruces en el norte del estado de Nayarit.

Uno de los aportes más claros fue organizar foros de discusión el año 2015 para darle difusión al interior de la universidad, a lo que hasta el momento eran las luchas sociales más importantes del estado, en primera instancia las mencionadas y más adelante en 2018, las luchas feministas, ambientalistas en contra de la construcción de un fraccionamiento denominado “biósfera”, construido en la reserva de la sierra del cerro de San Juan y la lucha por la beca universal que la FEN venía realizando.

Un momento intermedio entre el nacimiento entre los foros de 2015, fueron lo que al interior de la universidad se denominaron “mesas de análisis”, en donde por propuesta y presión en conjunto con el MDU, se logra que la administración universitaria ponga a discusión de la comunidad, las posibles soluciones de lo que claramente se había definido como una crisis política y de representación, así como una crisis económica que hasta la actualidad permanece con un déficit millonario. En ese ejercicio, existió una confrontación directa en los que se autodenominan sectores que, abarcan a los sindicatos mayoritarios en el contrato colectivo de trabajo y a la federación de estudiantes de la UAN, en contra del MDU y el MAU, polarizando el ejercicio, aunque exhibiéndola postura de la administración que, terminó por no resolver nada, sino, tomando el resultado de las propuestas para la campaña a rector de quien fungiera como rector del año 2016, hasta mediados del año 2022.

En 2016 justo en la coyuntura de cambio de administración rectoral y el cambio de comité central de la FEUAN, algunas y algunos estudiantes que fueron parte del movimiento parista del 2014 buscan desde su visión y su concepción del ejercicio de la democracia, entrar en la pugna por los espacios de representación con la bandera de la “democratización” de la FEUAN y sus estructuras; como son los comités estudiantiles arraigados en las unidades académicas de la universidad, desde bachillerato hasta licenciatura. La polarización que vivía la institución en la elección rectoral (aunque había más de dos candidatos, los grupos de poder al interior se dividían en dos fuerzas), parecía permear también en la competencia que mantenían los grupos que sedisputaban el control de la federación de estudiantes, ya que cada uno era afín aunque no abiertamente a cada uno de los grupos de poder que estaban dentro del juego por el control de la Universidad; resaltando la participación por lado de quien o quienes manejan el sindicato de trabajadores, titular en el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), y, por el otro lado, la misma federación de estudiantes, la administración con un juego “neutral” y el sindicato de profesores titular en el CCT. El resultado de ambas elecciones fue un aparente “apaciguamiento” en la disputa, aunque por el contrario se da un agravamiento en la problemática política y estructural; así como un crecimiento del déficit en lo económico.

En los años más recientes (2019 y 2020), en los que por las huelgas realizadas por las y los trabajadores de la UAN (administrativos, manuales, docentes y jubilados-pensionados), debido al incumplimiento de la institución hacia las prestaciones laborales de las y los trabajadores (quincena y aguinaldo); surgen de nuevo una organización que en primera instancia se pronuncia en favor de las y los trabajadores de la UAN y exige entre varios puntos, los más destacados, se haga inmediatamente el pago de las prestaciones y que se abra de manera general la discusión, en la que estudiantes, profesores, trabajadores y sociedad en general para encaminar la resolución de problemas desde un panorama más amplio, en el que participe de manera directa el principal motor de la misma universidad, es decir, la sociedad en general y que así, tal vez se busque y se logre la refundación de la universidad. Tomando en cuenta que el gobierno federal y estatal ponía como condiciones para el rescate financiero una serie de modificaciones que la administración rectoral, junto con el CGU debían hacer pro de que la universidad obtuviera el recurso que necesitaba debido al déficit económico por el que hasta la fecha atraviesa.

Conclusiones

Habiendo realizado este recorrido, podemos plantear de manera puntual tres cosas, respecto a la Universidad y su vínculo con la sociedad, en los términos siguientes:

La UAN cumple un rol importante de intermediación social y cultural entre la sociedad regional y local, en el ello se expresa una paradoja, dado el discurso que prevalece, enfocado en la formación y el desarrollo humano con calidad en aras del desarrollo regional, lo que se niega en la práctica en el manejo de sus procesos y dinámica interna. La vida interna de la UAN, concretamente su régimen y gobierno internos caminan a contracorriente del entorno sociopolítico en los distintos niveles: mientras que afuera el pluralismo y la libre competencia sobre los asuntos y espacios comunes cada vez es más evidente, acá se niega y se invisibiliza las otredades, las expresiones divergentes, se les combate y se intenta soslayar. Las condiciones adversas que se han convertido en parte de la normalidad en la UAN para los distintos actores sociales y políticos, además de la articulación con núcleos problemáticos del entorno más allá de lo local en ocasiones, han permitido el fortalecimiento del vínculo social y político con el entorno a través de una amplia variedad de expresiones y

luchas ocurridas desde los años setenta hasta el momento actual.

Bibliografía

Cerroni, U. (1992). Política: Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías. S. XXI eds., México.

Ortiz M., A. (1986) “El concepto de sistema político en la obra de David Easton”, en Sociológica, VOL: AÑO 1, NUMERO 2, UAM-A, México.

OCAMPO ALCANTAR, Rigoberto (Comp.), (1992). Teoría del Neocorporativismo. (Ensayos de Philippe C. Schmitter). UdeG, México.

SCHMITTER, Philippe C. (1992). “A dónde ha ido la teoría del neocorporativismo y hacia dónde puede ir su práctica. Reflexiones”, en SCHMITTER, Philippe y otros (Coords.) Neocorporativismo II. Más allá del Estado y el Mercado. Alianza Ed., México, 125-147

Touraine, A. (1982) “Reacciones antinucleares o movimiento antinuclear”. Revista Mexicana de Sociología, 689-701. México: IIS-UNAM.

Touraine, A. (1986). Los movimientos sociales. En Galván, F. (comp.) Touraine y Habermas: ensayos de teoría social. México: UAP-UAM/A.

Zepeda, J y otros (2020). “Los Contornos de la política y la vida universitaria en la UAN”, en Zepeda, J. y Heredia, E. (coords.) La Universidad Autónoma de Nayarit en la formación de la Cultura Política. Ed. La Biblioteca, México, pp. 19-44.

Palabras clave

Universidad

Sociedad

Régimen

Sistema político

Movimientos sociales

Resumen:

El Grupo de Trabajo de Sociologías de la Niñez, Juventudes y Envejecimientos analiza a estos tres segmentos etarios como componentes interdependientes dentro del ciclo de vida, y al mismo tiempo desde la especificidad con que cada grupo se construye en las sociedades contemporáneas. Consideramos las especificidades históricas y contextos de conflictividad social que surgen desde estructuras económicas, políticas, eco-territoriales, culturales y religiosas y las formas asimétricas de distribución del poder en que esas construcciones sociales se producen. Es fundamental para las presentaciones a compartir, la relevancia de la perspectiva de género, los aspectos étnicos, raciales y de clase, junto a la mirada concreta desde América Latina y el Caribe al abordar estas realidades. Además del formato tradicional de ponencia, valoramos la oportunidad de usar formatos diversos e innovadores para realizar las presentaciones en este Grupo de Trabajo.

Líneas temáticas:

1. Niñez:

1.1 Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe, considerando las desigualdades prevalecientes en la región y sus efectos en el buen desarrollo y bienestar de la niñez y la adolescencia, en todos los aspectos, menoscabando sus derechos humanos, reconocidos en la normativa internacional vinculante. Un aspecto clave es su reconocimiento como personas con derechos y no seres tutelados, así como de los principios generales como el Interés Superior del niño, niña o adolescente, la no discriminación de ningún tipo y protección especial, entre otros. Las propuestas deben aportar sobre la condición y situación de la niñez y adolescencia de los diferentes países, para contribuir tanto al debate teórico, como a la ejecución y el buen desarrollo de políticas públicas dirigidas a garantizar el bienestar y respeto de sus derechos humanos.

1.2. Los sistemas de adopción de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe. La internación en los centros de acogida para niñas, niños y adolescentes por largos períodos de tiempo ha promovido una cultura de institucionalización que perjudica a las personas menores de edad, ante una medida que debe ser excepcional y por breves períodos. Las críticas se han enfocado a un sinnúmero de abusos, violaciones, maltratos, entre otras afectaciones graves a la integridad de la niñez y la adolescencia.

1.3. Trabajo infantil y explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes como factor de deserción escolar, abuso y explotación económica en miles de niños, niñas y adolescentes, que ven menoscabada una etapa clave de sus vidas, producto de un sistema que agudiza las desigualdades sin ofertar mejores condiciones a sus familias. Además, la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes está vinculada, en la mayoría de los países, con otras redes delincuenciales y corrupción.

1.4. Socialización para la vida de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe. De acuerdo con datos recientes de UNICEF, hay 188 millones de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe. ¿Cómo es su desarrollo social en comunidad, que aprenden en sus casas, qué se les inculca, cómo son sus relaciones con sus congéneres? Estas preguntas surgen al calor de los discursos promovidos por sectores conservadores ante las posibilidades de la incorporación de la transversalización del enfoque de género en la educación o en cuanto al derecho a la información sobre salud sexual y reproductiva, que lo resumen en la consigna “con mis hijos no te metas.”

1.5. Impacto social de la pandemia en las experiencias de niñas, niños y adolescentes. Las medidas de confinamiento, tales como el cierre de escuelas y las férreas restricciones a su movilidad y esparcimiento, desestructuran sus dinámicas cotidianas e incrementan su vulnerabilidad. Adicionalmente, es posible que padres, madres y cuidadores/as tengan dificultades para encontrar opciones de cuidado, al tener que trabajar, y ello redunde en complejos procesos de desprotección.

2. Juventud:

2.1 Ambiente y procesos sociales que han producido los conflictos en términos de relaciones de poder generadas desde movimientos sociales y organizaciones juveniles en las últimas cuatro décadas en América Latina y El Caribe. Exponer las nuevas metas y aspiraciones ajustadas a un contexto de transformaciones que entiende a la política como una atmósfera que redefine ambas construcciones.

2.2 Procesos actuales de construcción de juventudes y el carácter “elástico” que adquiere lo juvenil, como una producción que interviene y confronta una zona del orden de la sociedad estructurando no una sino varias identidades: elaboración que estaría a su vez reconstruyendo al conjunto de la sociedad dentro de la configuración heterogénea e interseccional de identidades juveniles.

2.3 Construcción de una agenda social y pública que reflexione y observe las políticas y la legislación sobre juventudes como dispositivos en formación y recuperación de sus intereses, considerando los estratos sociales, orígenes identitarios, construcciones sexuales y de género como espacios corporales y

sociales donde el ente juvenil se desplaza.

2.4. Impactos diversos que las crisis políticas y sanitarias que se han experimentado en la región están causando en las y los jóvenes, así como las diversas estrategias que configuran para resistir, participar y constituirse como agentes de cambio.

2.5 Procesos de violencia en los que las juventudes han tenido un lugar central como perpetradores o víctimas, así como las representaciones, narrativas e imaginarios estigmatizantes sobre estos sectores juveniles que han contribuido a fenómenos como el incremento del miedo al delito y el sentimiento de inseguridad, o la implementación de dispositivos formales e informales de vigilancia.

2.6. Procesos que configuran espacios de exclusión de los jóvenes, lo que les impide ejercer su pleno derecho a la ciudad.

2.7 Posturas ideológicas y las demandas sanitarias de los jóvenes frente a la pandemia de covid19 de cara a las políticas de vacunación de los Estados en Latinoamérica y el Caribe.

3. Adultos mayores/envejecimiento:

3.1 Análisis situado de las representaciones, narrativas y prácticas en torno a la vejez, así como las experiencias particulares de las personas en esta categoría etaria en términos de posición social, económica, de clase, género y de traspaso de conocimientos generacionales.

3.2 Propuestas y discusiones en torno a la construcción de agendas sociales y públicas en materia de vejez y envejecimiento, así como el involucramiento del Estado en temas como el sistema de salud y pensiones, políticas de cuidados / sistemas nacionales de cuidados y otras, incluyendo la atención a la dependencia y los cuidados de larga duración.

3.3 Promoción y garantía de los derechos de las personas adultas mayores desde los organismos gubernamentales vis a vis las condiciones reales de vida de este grupo etario.

3.4 Ejercicio del derecho a la ciudad que realizan los adultos mayores, para definir limitaciones y proponer estrategias de mejora en asuntos como movilidad, uso de espacios públicos, infraestructura adecuada, entre otros.

3.5 Desigualdades sociales, factores de exclusión y prejuicios que generan la marginación de las personas mayores.

3.6 Efectos que la pandemia de Covid-19 ha tenido en la calidad de vida de este grupo etario, entre ellos aislamiento/inclusión que enfrentaron los sujetos.

3.7. Estrategias, redes de apoyo y tensiones intrafamiliares derivadas del cuidado de los padres/abuelos ante la enfermedad o posible contagio de covid19.

3.8. Analizar las estrategias de afrontamiento/adaptabilidad que desarrollaron los adultos mayores para resolver su situación de vida frente a la pandemia de covid19.

3.9 Nuevos discursos y experiencias sobre la edad: envejecimiento global, longevidad, edadismo y relaciones intergeneracionales.

Coordinadores:

- Briseida Barrantes
- Carmen Icazuriaga
- Christian Ascensio
- Klaudio Duarte
- Leticia Huerta
- Luis Montoya
- Sara Luna

Narrativas desde el confinamiento: Impactos de la pandemia de COVID-19 y el encierro entre jóvenes universitarios en San Luis Potosí, México.

José Guadalupe Rivera González¹

1 - Facultad de Ciencias Sociales y humanidades de la UASLP.

Resumen de la ponencia

Cuando se decretó en México el inicio del confinamiento y la suspensión de las clases presenciales motivado por la pandemia de COVID-19 se pensó que dicho confinamiento sería muy corto. Sin embargo, han transcurrido casi 2 años, tiempo que millones de jóvenes han tenido que permanecer en casa desarrollando las actividades que normalmente se desarrollaban en sus centros escolares. Mientras otros sectores productivos fueron poco a poco regresando a la “normalidad”, el sector estudiantil tuvo que permanecer en casa. Por lo tanto, millones de estudiantes tuvieron que ajustar sus rutinas escolares, afectivas, laborales y familiares con distintos efectos en sus propios desempeños escolares, en su salud emocional y también en sus quehaceres domésticos y en sus relaciones familiares. La ponencia se construye con las narrativas que un grupo de 28 estudiantes escribieron en un ejercicio de autobiografía mientras llevaban más de un año sin asistir a sus clases presenciales. En sus testimonios se recupera la tensión, el miedo, la incertidumbre derivado por la pandemia y también los conflictos familiares derivados por una convivencia que se experimentó por largos días, semanas y meses de encierro.

----- Introducción

A los pocos meses de haber iniciado la suspensión de las clases presenciales en el estado de San Luis Potosí y en particular entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), me di a la tarea instrumentar varias acciones que me permitieran documentar las estrategias, acciones, problemas que se habían presentado entre un grupo de estudiantes a lo largo de un año de confinamiento. Una de esas estrategias fue la de solicitar a jóvenes que se dieran a la tarea de escribir un texto en donde se recuperaran aquellos eventos que, desde su punto de vista habían, marcado su experiencia con la pandemia y todo lo que se había derivado a partir del confinamiento. Al respecto me interesó que los jóvenes escribieran su experiencia de estar confinados en casa y que suspendieran una buena parte de sus actividades presenciales. En particular, la pregunta que sirvió de guía para la investigación fue la siguiente: ¿cómo un grupo de jóvenes universitarios vivieron la experiencia del confinamiento y todo lo que ello representó y significó en sus vidas personales, familiares y escolares?

Los 29[1] textos que se lograron recuperar entre un grupo de jóvenes retratan diferentes problemáticas a las que se han tenido que enfrentar a lo largo de este periodo, estos problemas no solamente están relacionados con el hecho de tomar clases a la distancia y lo complejo que ha sido esta nueva experiencia para la mayoría de ellos, también se hace presente los conflictos que se han generado entre los miembros de la familia por una convivencia en condiciones anormales.

Lo importante fue darles voz a los jóvenes, lo que implicó una libertad plena, para que desde una perspectiva propia, individual e irrepetible expresaran sus experiencias: así, sin filtro, sin afectaciones (que son propias en los actores de teatro), sin censura; acaso a veces totalmente racional y estructurada; otras veces mediante el fluir de la conciencia; en ciertos casos, sin una moralidad por mostrar desnuda el alma, por verter miedos, anhelos y frustraciones; en la mayoría de los casos, porque lo que escriben sea una especie de catarsis, un grito de hartazgo ante las imposiciones familiares, escolares o sociales. Los testimonios pueden tener nombre y apellidos, un género (masculino o femenino), un horario en el que fueron concebidos y realizados; son también evidencia del entorno familiar en el que fueron escritos; el medio para hacer justos reclamos, platicar algo que les corroe las entrañas o simplemente mostrar que existen, a pesar de todo, aun cuando hayan experimentado la muerte con alguien cercano. En todo caso son expresiones e impresiones auténticas, en las que destaca cuando hacen referencia a su nueva posición como alumnos frente a una pantalla, a la relación con sus profesores, a la imposibilidad de conocer y reconocerse frente a sus pares, a la falta de empatía por parte de los adultos - progenitores y docentes- y también a todo lo que van descubriendo de sí, como una gran revelación.

[1] Del total de 29 testimonios que se lograron generar 23 (79.4%) de ellos correspondieron a mujeres y los 6 (20.6%) restantes, son testimonios de hombres. Lo anterior está en sintonía con lo que sucede en las aulas universitarias, ya que al menos en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en los años recientes han sido mayoritariamente alumnas quienes son las que se ha inscrito en las carreras que se ofertan en la facultad. Por lo tanto, tenemos en su mayoría experiencias de compañeras

estudiantes.

Desarrollo

La pandemia escrita por los jóvenes y la construcción de nuevas agendas entre los investigadores de las juventudes. Es importante destacar el interés que hay entre diferentes instituciones académicas e investigadores de las juventudes por generar información sobre lo que sucedió entre este y otros sectores de la población en el contexto de la pandemia. Al respecto destacó tres proyectos en este sentido. Uno fue la convocatoria que emitió la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en su sede México, para el primer concurso de ensayo: *Reflexiones desde el encierro. Las juventudes frente a la pandemia*. Como resultado de este ejercicio, se generó una publicación[1] con el mismo título del evento y que presenta los seis ensayos ganadores, tres de ellos fueron los que recibieron primero, segundo y tercer lugar y los tres ensayos restantes recibieron mención honorífica. Los seis ensayos, nos presentan las distintas realidades vividas desde la perspectiva juvenil y que representan testimonios invaluable sobre los efectos del primer año de la crisis sanitaria desencadenada por el COVID-19.

El segundo fue una convocatoria emitida por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO) y un grupo de instituciones de educación superior. Esta convocatoria tuvo por título: En dicha convocatoria se podía leer lo siguiente: *Para dar cuenta de estos fenómenos hemos tomado la iniciativa de crear un Blog de testimonios-acción con el título La comunidad y la pandemia al que se invita a publicar textos cortos sobre sus efectos en los rubros abajo listados de manera indicativa, no limitativa. Se podrán incluir testimonios, vivencias, relatos, instantáneas, material audiovisual propio, otras expresiones culturales y humanísticas, memorias, reseñas de textos alusivos que muestren lo que hemos vivido en este periodo y que nos permita imaginar colectivamente formas de mitigar los daños y de recuperarnos.*

<https://www.comeceso.com/convocatorias/comunidad-y-la-pandemia>.

El tercer caso es la propuesta titulada: *Adolescentes y pandemia en México. Experiencias, sentimientos y voces adolescentes*. Los responsables del proyecto señalan lo siguiente: *En el proyecto participaron 59 estudiantes de educación media superior, Municipio de Nezahualcóyotl, y consistió en desarrollar una investigación sobre la experiencia de la pandemia por los adolescentes. Para ello y a través de reuniones virtuales recibieron el acompañamiento de los coordinadores y una breve formación en los pasos y actividades a seguir para realizar una investigación en ciencias sociales. A partir de ello, se definieron 3 actividades: a) construir las preguntas de investigación de interés y las técnicas de investigación que se utilizarían para obtener información; b) aplicar esas técnicas (entrevistas, encuestas, fotografías, etc.) y recopilar la información obtenida; c) diseñar y elaborar un producto en el cual expresaran los resultados obtenidos en su investigación. Los productos generados fueron videos, series fotográficas, podcast, música (rap), dibujos y diarios* (<https://www.clasco.org/actividad/adolescentes-y-pandemia-en-mexico-experiencias-sentimientos-y-voces-adolescentes-2/>).

El punto en común entre estos tres proyectos y el que se desarrolló desde San Luis Potosí, del que más adelantese presentan algunos resultados, es que colocan en el centro a los jóvenes y no sólo se les perciben como cifras o parte de las estadísticas de una pandemia como la que la humanidad ha enfrentado, sino que son percibidos como actores que construyen ellos mismos sus respuestas y sus proyectos con sus recursos y con sus limitaciones. Lo anterior se podrá corroborar con los casos que se presentaran más adelante en este mismo texto que nos presentan los escenarios en los que ha transcurrido el día a día de un grupo de jóvenes universitarios. Los alcances y resultados de estas investigaciones demuestran la importancia que tienen las agendas de los jóvenes en los intereses de las instituciones educativas y de investigación, para seguir generando conocimientos que puedan, en su conjunto, construir proyectos de políticas públicas para avanzar y brindar soluciones a los viejos y nuevos problemas de las juventudes en México y en otros países de América Latina, mismos que se han incrementado con el arribo de la pandemia y sus distintos efectos colaterales.

Narrativas de 29 jóvenes universitarios potosinos durante el confinamiento

Como ya se señaló en otra parte del texto, el ejercicio de escritura de las múltiples experiencias cotidianas de los jóvenes durante largos meses de encierro se tradujo en muchas respuestas y muchas reacciones entre los jóvenes y sus núcleos de amigos, compañeros de escuela, y familiares. Los textos[2] que fueron generados por los jóvenes nos permitió conocer otros mundos que también resultaron ser de gran importancia para ellos y que de otra forma no hubiese sido posible reconocer. Algunos de los temas que se lograron identificar en los testimonios fueron los siguientes:

Estados de ánimo de los jóvenes durante el confinamiento:

“Con cada día que pasaba, me comencé a aburrir de vivir lo mismo todos los días: escuchando música mientras miraba otras cosas, estando en mi cuarto como ermitaña. Lo único que se me ocurrió fue descargar este juego de PC llamado *League of Legends*, pues había visto *gameplays* y cinemáticas, por lo que me llamó la atención”.

“No he desarrollado depresión, afortunadamente, pero aquellos pensamientos de desprecio hacia mí misma aumentaron, y hacía años que no me sentía de esta manera. Solía tener muchas crisis similares,

pero las olvidaba al estar en la escuela o cosas así; aunque si me pongo a pensarlo, nunca se fueron. Ansío tener clases presenciales, para conocer a mis compañeros y para que me dé el sol que me hace algo de falta.”

“Estaba muy fastidiada del encierro”

“Cansancio, tristeza, agobio, incertidumbre, reflexión, autoconocimiento, gratitud, felicidad, conciencia, crecimiento. Tengo días buenos, tengo días malos. A veces me levanto y siento la motivación de continuar e intentar que no me afecte todas las cosas que no puedo controlar; otras veces sólo me gustaría estar acostada en mi cama, esperando renacer en una roca para mi próxima vida”.

“Diciembre del 2020. En este mes acabaría mi primer semestre en línea y mi primer semestre en la universidad, celebraría mi primera navidad encerrada lo cual fue algo raro porque no hubo abrazos ni reunión con la familia sólo estaba en casa mi papá y mi hermana, lo cual me regalaron de navidad la colección de Harry Potter y una camiseta, también fue lo mismo con el año nuevo ocurrió lo mismo todos en casa y aburridos”.

“Recibí la noticia de que había reprobado una materia. En mi situación de irregularidad me estresé más e ingería con mayor frecuencia detergente en polvo. Dejé de realizar actividades físicas como caminata y me recluí en mi habitación, aumenté de peso y me dediqué totalmente a aprender sobre Corea; abandoné la comunicación con mis amigxs, abandoné la lectura y dejé de lado el estudio para mi examen de regularización programado para el 19 de julio.

“Y esto me lleva a otra cosa: he llorado un chingo el último año. Viví durante 20 años en una casa donde se aplicaba la de *The Cure* y los niños no lloraban porque mi papá se enojaba; sólo exceptuando las veces que se murieron mi abuela, cuando tenía 17, y mis perros, a los 6 y a los 19. Pero ahora puedo hacerlo y puedo cantar a las dos de la mañana y hablar por teléfono y decir que me está llevando la cola, otra vez, y eso me ha llevado a conocerme a mí mismo y a darme cuenta que ya no soy el mismo que era cuando esto empezó”.

“Siento un cansancio total que me hacen acostarme en cualquier lugar de la casa para conciliar mi pesado sueño. En las mañanas las clases y en la tarde el trabajo, hacían que me sintiera sin ganas de algo.”

“Estuve muy triste por mucho tiempo durante vacaciones y sobre todo sin ver a mis amigos ni mis profesores que tanto quería, no sentí que ya me había graduado de la preparatoria, sin sentido, ni gloria”.

“Puedo decir que este año de cuarentena no fue del todo malo, si hubo muchas cosas malas que, si me deprimieron un poco, como haber perdido mis prácticas profesionales o no haber tenido mi graduación. Pero la verdad hice algunas cosas buenas como tener nuevas amistades a la distancia, que a mi parecer creo que fue lo mejor de mi cuarentena y eso sumándole también la adopción de mi perrita”.

“Vi a algunos de mis compañeros hasta mediados de junio porque nos citaron en un lugar para las fotografías del certificado, pudimos conversar un rato ya que no nos permitían estar mucho tiempo ahí, algunos se sentían muy tristes por el hecho de que no tendríamos graduación y porque ya habían comprado sus trajes o vestidos; las pocas veces que salí de casa, fueron para asistir a cursos de la iglesia en donde impartían diferentes materias para el examen de admisión”.

“Y con esto se empieza otra, la preparación para la entrada a la universidad, mucha incertidumbre que me causo inseguridad por la forma en que se va soltando y modificando la dinámica, en lo personal me costo muchísimo estudiar, lo deje un poco para último momento, me ocasiono mucho estrés pero al final llego el día de ir a presentar el examen a la facultad, el primer momento en el que me enfrento a ver tantas personas, claramente con el protocolo de seguridad pero aún así es sorprendente encontrarme con tantas personas y siendo San Luis la ciudad pequeña que es, no reconocer a nadie”.

“Regresé al gimnasio, cosa que es un pilar en mi vida, me ayuda mucho con mi ansiedad, mi estabilidad emocional y mental, y esta salida aunque es corta cambio para mejor la situación en la que me encontraba, ahora que hago mención de este tema sensible que es la ansiedad, se volvió algo muy fuerte en mi vida, especialmente direccionado a mis clases, las participaciones, exposiciones me empezaron a causar mucho conflicto, y es un poco molesto el cómo antes me parecía tan normal convivir, justo ahora el pensamiento de hablar en clase no me pone en la mejor situación, pido una disculpa por no ser la versión más participativa de mi, pero estoy trabajando en ello”.

“Cuando terminó el semestre me sentí aliviada, no estaba tan cansada de la escuela, pero ya me había empezado a fastidiar”.

“Empieza el segundo semestre completamente en línea y me harte en los primeros días. En realidad, ya estaba cansada del semestre pasado, pero en este nuevo semestre, mi cuerpo y mi salud mental dijeron “basta” y me desconecte de mis responsabilidades por un buen tiempo. Me gustaban los temas que veíamos, pero ya no tenía ganas de entrar a clase, estaba bastante cansada todo el tiempo, me sentía desmotivada y sin ganas de hacer nada”.

“Puedo decir que estoy harta del semestre en línea”.

“No poder salir, ni convivir como estaba acostumbrada, ha sido un martirio. Llevo sin bailar en clases desde el año pasado, llevo sin salir a fiestas desde el año pasado, en realidad, llevo sin relacionarme con un mundo físico desde el año pasado. Esto no sólo ha mermado mi salud física y mental, sino que

también me ha afectado mucho en las habilidades sociales que tenía”.

“Pase de emanar una vibra zen a llorar de la nada, podía estar comiendo y sin motivo o razón derramaba lágrimas al igual que el convivir con mi papá se volvía cada vez más difícil, pero sobre todo extrañaba a mi “tita”.

“Hay veces que me miro al espejo y no puedo reconocerme. Estoy pálida y delgada, cada vez resalta más el color de las ojeras, consecuencia del insomnio. Estoy consciente de que mi mente se deteriora y mi cuerpo poco a poco también se marchita. Anhele mucho dormir por las noches, he intentado ejercitarme mucho para así poder estar cansada, y lo estoy. Mi mente y mi cuerpo ya están agotados, pero no puedo dormir. Paso las horas de la noche dando vueltas en la cama, rodeada de oscuridad y la tristeza que me asfixia. Me cubro con las mantas, grito y lloro desesperadamente porque no sé cómo detener esto. A veces lloro hasta por fin conciliar el sueño y otras veces, mientras pienso en qué debo cambiar, en qué tés relajantes buscar y cuántas veces debo meditar para descansar, suena la alarma y todo se repite de nuevo. Estoy tan agotada durante el día que a veces no me puedo levantar, mi cuerpo se siente pesado, oprimido, como si una fuerza invisible me abrazara hacia abajo. Esto también ocurre cuando es hora de comer. Mis brazos se sienten como el plomo y lloro de desesperación al no poder levantar el tenedor. Si esto no sucede, entonces las náuseas no me dejan probar bocado”.

“Las horas se funden con el pesado calor de mi habitación, veo como sucede mientras estoy tirada en el piso, rodeada de las mismas cuatro asfixiantes paredes, muchas veces se siente como si estuviera muerta. Estoy cansada”.

Impactos del encierro en el estado de animo entre los jóvenes:

Las experiencias de los jóvenes nos muestran que situación de las juventudes potosinas no ha resultado estar alejada de lo que se ha sido experimentado por las juventudes en otros países; por ejemplo, los resultados de la “*Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*”, aplicada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF /Argentina), en este ejercicio se destacó que un 50.5% de los jóvenes del país afirmó estar deprimido, angustiado o asustado por la pandemia de coronavirus covid-19. Además, el 44% piensa que ellos o sus familias se van a contagiar.[3]

Los trastornos en la salud mental y también la salud física han sido también escenarios en los que los jóvenes han lidiado con la pandemia, tal vez no viéndose en situaciones de gravedad por contagios de COVID-19, pero si en aspectos derivados por lo incomodo que podía ser pasar largas horas del día frente a una pantalla de un dispositivo electrónico y lo anterior se agravaba aún más cuando el lugar de estudio eran espacios reducidos de las propias casa-habitación; ya que hay que recordar que los jóvenes tuvieron que compartir espacios físicos de la casa y dispositivos electrónicos con otros miembros de la familia. Cancelar de un día para otro la convivencia social de los jóvenes en sus espacios cotidianos (escuelas, parques, cines, teatros, otros), y con sus pares (compañeros de escuelas, compañeros de trabajo, novios, amigos), resultó ser un detonador de innegables crisis emocionales para cada uno de los jóvenes. También estas narrativas son bastante parecidas a las que otros investigadores y otras instituciones han logrado documentar[4]. Ciertamente los jóvenes contagiados y fallecidos por COVID-19 no resultaron ser tan numerosos como si lo fueron otros grupos de edad, pero los daños a la salud emocional que ha dejado meses de encierro sin poder asistir a la escuela y compartir muchas otras actividades con sus pares, eso si ha dejado innegables secuelas, lo que hace necesaria una acción estrategia de acompañamiento y/o tratamiento no sólo académico; sino también un acompañamiento emocional y afectivo. Los jóvenes han enfrentado muchos duelos, y éstos no sólo se refiere a la muerte de algún pariente, o conocido. Los duelos han sido experimentados por haber tenido que romper con sus planes y sus proyectos por culpa de un encierro que llegó de un día para otro y que obligó a cancelar muchos proyectos y actividades que se habían planeado con anticipación (fiestas de fin de cursos, viajes de movilidad estudiantil, prácticas de campo y otras actividades importantes para los jóvenes).

La rutina en el cuarto:

“Mi cuarto siempre ha sido mi refugio, donde puedo ser y hacer con la tranquilidad de que nadie me va a juzgar porque los únicos ojos que me ven son los míos en el reflejo de los espejos. Los espejos de mi cuarto han sido testigo de los cambios emocionales y físicos que tuve que vivir a lo largo del encierro; noches de llanto y crisis de ansiedad por no poder lidiar con las situaciones familiares, no saber hacer una tarea con un profesor que no responde los mensajes, o bien, por el pánico momentáneo causado después de cortarme el pelo en un intento de sentirme mejor conmigo misma”.

“Cada mañana tengo que tender mi cama para tener mi refugio listo para cuando salga de mi horario escolar, me quito la playera vieja y raída que uso para dormir y me intento vestir con algo que me cubra lo suficiente como para poder prender mi cámara y no sentirme avergonzada ante mis compañeros. Si no hago estas dos cosas, siento que la frontera entre mi salón de clases y mi refugio se borra por completo, cosa que jamás pasaría de estar en mis queridas aulas frías y poco ventiladas de la universidad”.

“En mi vida escolar el examen se había visto pospuesto y cuando por fin fue posible entrar a la licenciatura lo hice, pero dejé de percibirla como una universidad, no había compañeros, las paredes de

mi cuarto se convirtieron en mi aula y todo lo que me entusiasmaba de por fin poder entrar a mi carrera soñada no existía más. Sinceramente todo el camino ha sido duro, antes de la pandemia siempre me había percibido como un mujer quitada de pena, a la cual se le facilitaba socializar en cualquier ámbito, pero estando detrás de una pantalla el solo hecho de prender el micrófono para emitir una opinión sobre las lecturas me ha causado una guerra interna, como el levantarme a las 7 para sentarme en el escritorio que se encuentra justo aun lado de mi cama me ha parecido un castigo”.

“Mi primera dificultad fue con la de no contar con un espacio adecuado ya que no tengo escritorio y el comedor ya estaba siendo utilizado por mi padre. Me adapté colocando mi laptop en mi cajonera sobre unos libros y poniéndola de frente a mi cama, donde me siento. Tengo una tabla de madera que me sirve para apoyar mis libretas y tomar apuntes, pero creo que este hábito me está generando una mala postura y dolores de espalda. Por ello a veces decido apagar la cámara y acostarme, pero muchas veces eso hace que termine dormida”.

“Por supuesto que hay ventajas de tomar las clases a distancia, como no tener que levantarse temprano, solo arreglarse de la cintura para arriba y ahorrar dinero en gasolina y transporte, así como poder conversar con los compañeros por medio de *whatsapp* u otras aplicaciones en plena clase. Sin embargo, creo que estas ventajas nos han traído también malos hábitos. Muchos nos levantamos de la cama 5 minutos antes de que comience una clase y creo que por ello no es extraño ver a nuestros compañeros peinándose o preparándose el desayuno. También hay otros que deciden tomar un baño o ponerse a hacer el aseo. Esto último yo lo he hecho mucho. Pongo mi celular en el bolsillo de mis pantalones y escucho la clase con audífonos, como si se tratara de un podcast”.

Cuando la casa se volvió aula, centro de trabajo y otras muchas cosas más:

La vida escolar, pero también la vida social y el entretenimiento se llevó a la casa, pero para muchos de los casos que aquí se presentan la recámara se transformó en el lugar en donde se intentaba tomar clases y hacer muchas otras actividades. Sin duda, ello generó ajustes en la manera en la que se experimentaba la vida y por supuesto generó cambios en sus estados de ánimo. Acostumbrados a convivir personalmente con sus amigos, con sus compañeros de clase, sus docentes y sus parejas, todo esto se tuvo que modificar. La socialización se da por largos meses por medio de un teléfono celular o un equipo de computo. Desde los cuartos de recámara o desde otros espacios del hogar, se intenta llevar una nueva experiencia de vida. No hay duda de que para los jóvenes la interacción presencial y ocupar espacios públicos para realizar esa interacción es algo crucial en la construcción de su identidad y en la reafirmación de los roles al interior del grupo en el que se desenvuelven. Por lo tanto; es clave que instituciones de salud pública y las propias instituciones educativas puedan tener conocimiento de la existencia de este tipo de experiencias, contadas por los propios jóvenes, para que de manera colaborativa se construyan proyectos de atención y de acompañamiento de la población juvenil, pero también de aquella población adulta con la que cotidianamente conviven; ya que ambos grupos de población han pasado mucho tiempo junto; pero al parecer esta convivencia no siempre resultó en las mejores interacciones que nos podamos imaginar. Al respecto en otro trabajo de mi autoría, (Rivera, 2022), he podido documentar que una buena parte de los conflictos que los jóvenes padecieron durante el largo periodo de encierro, se tuvieron con sus hermanos, con sus papás y mamás, con otros parientes que llegaron a la casa. La larga convivencia en un mismo espacio generó roces, malos entendidos y muchos conflictos.

[1] La publicación es la siguiente: Tavera, Fellonosa, Ligia -coordinadora- (2022). *Reflexiones desde el encierro: las juventudes frente a la pandemia*. México: FLACSO México.

[2] Los fragmentos que se utilizan en esta parte del trabajo fueron recuperados de los textos que fueron redactados por los jóvenes.

[3] Ver: <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>

[4] Ver los testimonios incluidos en el texto: Tavera, Fellonosa, Ligia -coordinadora- (2022). *Reflexiones desde el encierro: las juventudes frente a la pandemia*. México: FLACSO México.

----- Conclusiones

Lo que nos muestran las experiencias que aquí se han presentado, es la necesidad por parte de las instituciones educativas, de poner en el centro de la reflexión no sólo el desempeño académico de sus estudiantes durante este largo periodo de confinamiento, si no que también será clave el seguimiento y el apoyo que les brinde a los mismos estudiantes sobre su salud mental y emocional. Se vuelve urgente la construcción de diagnósticos participativos entre autoridades, docentes, padres de familia y las juventudes, para tener resultados y miradas integrales sobre lo acontecido durante el periodo del confinamiento y con ello tener proyectos de atención a la salud, a lo emocional, a lo que no se aprendió en las aulas y también en documentar las experiencias de resiliencia y de éxito para los jóvenes, ya que no

todo han sido experiencias negativas para los jóvenes. Pienso en el aprendizaje que han hecho los propios jóvenes de las bondades de la virtualidad para poder desarrollar muchas otras actividades y no sólo limitar la virtualidad a los escenarios de la diversión y el ocio; sino también ampliarlo ahora para la construcción de escenarios para hacer investigación, de conectarse con otros jóvenes y compartir información de su interés; contactar a investigadores y activistas en cualquier parte del mundo. Además, sus experiencias serán parte de esos testimonios que queden como un resultado de cómo un acontecimiento como la pandemia vino a

transformar la vida y el rumbo de la humanidad; pero también vino a darle nuevos rumbos a la vida de estos 29 jóvenes, pero también la de millones en otros países y en otras regiones. Se vuelve necesario generar datos locales y luego siguiendo la tradición de los estudios antropológicos, desarrollar estudios comparativos; para ver lo que sucedió en la vida de los jóvenes potosinos encuentra similitudes o diferencias con lo que vivieron otros jóvenes en otros estados del país; en otros países y en otros continentes. Esa es la meta en el mediano plazo. Finalmente, ante la falta de una política educativa que atienda la salud mental de los alumnos, los testimonios que aquí se han presentado resultan ser un material invaluable como objeto de estudio para diferentes especialistas vinculados con la docencia: psicólogos, pedagogos, sociólogos, entre otros. La importancia no radica entonces en los aprendizajes o en recuperar el tiempo perdido, sino en ver la salud integral de los alumnos: como individuo mente-cuerpo, como ente social, para después pensar en el individuo como alumno.

Bibliografía

Rivera, González José Guadalupe (2022). “Quédate en casa”: un análisis de la experiencia del confinamiento en casa entre estudiantes del nivel superior en San Luis Potosí, México. *Rutas de campo* (6), 89-107.

Tavera, Fellonosa, Ligia -coordinadora- (2022). *Reflexiones desde el encierro: las juventudes frente a la pandemia*. México: FLACSO México.

Fuentes de internet:

<https://www.clacso.org/actividad/adolescentes-y-pandemia-en-mexico-experiencias-sentimientos-y-voces-adolescentes-2/>

<https://www.comecso.com/convocatorias/comunidad-y-la-pandemia>.

<https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>

Palabras clave

Juventudes, confinamiento, pandemia

CALIDAD DE VIDA EN EL ENVEJECIMIENTO FEMENINO A TRAVÉS DEL BINOMIO SENTIDO DE COMUNIDAD-PATRIMONIO CULTURAL

Mayte Viviana Guadalupe Pérez Cruz ¹

1 - Universidad de La Laguna.

Resumen de la ponencia

El envejecimiento demográfico es uno de los fenómenos sociales más complejos a los que nos enfrentamos en el mundo contemporáneo. Implementar técnicas como la historia de vida para recuperar las narrativas que tienen las mujeres mayores sobre su propia vejez representa una aportación relevante y pertinente al campo interdisciplinar de la sociología del envejecimiento, el patrimonio cultural inmaterial y los estudios de género. Así pues, el objetivo del presente trabajo de investigación es estudiar la relación entre la calidad de vida en el envejecimiento femenino y el binomio sentido de comunidad-patrimonio cultural. Su desarrollo deriva del proyecto "Cibercultura y Gestión Cultural: Mejoramiento de la Calidad de Vida en la Tercera Edad" (PAPIIT IN303315, Universidad Nacional Autónoma de México). Las bases teóricas del estudio se sustentan en la revisión de los conceptos: envejecimiento activo, calidad de vida, sentido de comunidad y patrimonio cultural. El diseño metodológico de la investigación es de tipo cualitativo y hermenéutico, motivo por el cual se hace énfasis en la influencia del contexto sociocultural en la trayectoria de vida personal. A partir de la técnica de historia de vida, se construye el relato de Doña Petra C., originaria de Santa María Azahuacán, pueblo de origen prehispánico ubicado al oriente de la Ciudad de México. Desde sus propias memorias se analizan e interpretan los factores socioculturales que condicionan el bienestar subjetivo y la calidad de vida en la vejez femenina. El tema principal de este estudio de caso es el pasado rural y, las prácticas y rituales propios de la festividad de Día de Muertos. Patrimonio cultural inmaterial que es percibido, sentido y vivido como un proceso y un vínculo que aporta bienestar biopsicosocial y dota de sentido a la existencia individual y colectiva. Gracias al análisis de los hallazgos se concluye que durante la vejez las mujeres refuerzan su rol de promotoras del fortalecimiento del sentido de comunidad, para lo cual se apropian, valoran, usan y gestionan el patrimonio cultural como un recurso para afianzar su autonomía y participación en el ámbito familiar y comunitario, disfrutando así de un envejecimiento activo y, por ende, de una mejor calidad de vida.

----- Introducción

El envejecimiento demográfico es uno de los fenómenos sociales más complejos a los que nos enfrentamos en el mundo contemporáneo. Se espera que la proporción de personas de 60 años y más aumente un 14.1% en 2025 y un 22.6% para el año 2050 en los países de América Latina y el Caribe (CEPAL-CELADE, 2002). Esta transformación marca un hecho histórico en Latinoamérica, pues del año 1950 al 2000 la pirámide poblacional mantuvo una clara tendencia marcada por el crecimiento poblacional y la prevalencia de población joven en su base.

En México el proceso de envejecimiento demográfico muestra un progreso intermedio, comparado con países sudamericanos como Uruguay, Argentina y Chile, los cuales presentan un mayor avance. Sin embargo, por la gran cantidad de población que alberga, se estima que en las próximas cinco décadas la proporción de adultos mayores experimente un repunte vertiginoso (CEPAL, 2017). Esta transición demográfica deja atrás el "México joven" y nos conduce hacia un nuevo país, el "México de los adultos mayores".

Para el año 2050 las mujeres de 60 años y más representarán el 23.3% del total de la población femenina, mientras que los hombres conformarán el 19.5% del total de la población masculina (INMUEJRES, 2015). El Estado de México y la capital son las dos entidades de la República Mexicana con mayor índice de población envejecida (INEGI, 2014). Es precisamente en el medio urbano donde hay un mayor número de mujeres mayores, de las cuales el 40.7% habita en hogares ampliados, es decir, formados por un hogar nuclear y al menos otro pariente.

Según el perfil sociodemográfico de los adultos mayores en México, las mujeres padecen una mayor desigualdad social. Respecto al nivel educativo se refiere, ellas poseen un menor grado de escolaridad en comparación con los hombres. Esta desventaja se ve reflejada también en el ámbito laboral, pues el 62.8% de las mujeres adultas mayores se dedican a los quehaceres domésticos -trabajo no remunerado- contra el 8% de los hombres (INMUJERES, 2015).

Hasta ahora, la acción del Estado Mexicano para atender las necesidades de las personas mayores se ha limitado a la repartición de subsidios económicos, apoyos y descuentos en el pago de servicios (Gutiérrez, 2016). Sin embargo, estas medidas no constituyen una política social efectiva para la mejora de la calidad de vida en el envejecimiento. El modelo de envejecimiento en el que se basan estas acciones de gobierno no promueve un

cambio en las representaciones sociales que identifican a la vejez como sinónimo de enfermedad, pasividad y lastre social.

Esta tendencia tiene su origen en el énfasis por abordar sólo los aspectos patológicos de la vejez quemantuvieron las ciencias biomédicas hasta la década de los años 70. A partir de entonces, la psicología social comenzó a reivindicar el estudio de los aspectos socioculturales relacionados con la calidad de vida en el envejecimiento (Arias & Iacub, 2013), tales como la participación social (Krzeimen & Lombardo, 2003; Arias & Iacub, 2010; Urzúa et al., 2011), las redes de apoyo (Clemente, 2003; Guzmán, Huenchuan & Montes de Oca, 2003), las características sociodemográficas y el estilo de vida (Fernández-Ballesteros, 1997; Vera, 2007) y la espiritualidad (Aponte, 2015). En la actualidad, la mayoría de los estudios coinciden en destacar la necesidad de diseñar e incorporar metodologías cualitativas para recuperar las narrativas de las propias personas mayores sobre lo que significa el bienestar y la calidad de vida en la vejez (Arias & Iacub, 2013).

Con base en lo anterior, la presente investigación estudia el envejecimiento desde el género y la cultura. A partir de una perspectiva interdisciplinaria que combina el enfoque de la intervención social y la gestión cultural, se busca ahondar en los conocimientos acerca de la calidad de vida en el envejecimiento femenino y su relación con el binomio sentido de comunidad-patrimonio cultural. El estudio se basa en la construcción y análisis de la historia de vida de Doña Petra C., mujer de 95 años de edad, originaria de Santa María Aztahuacán, pueblo urbano ubicado en Iztapalapa, Ciudad de México.

Marco Teórico

A partir de los últimos años del siglo XX, el estudio sobre la calidad de vida ha tomado especial relevancia en la investigación e intervención social, así como en el campo de las políticas públicas. La noción de calidad de vida posee un carácter objetivo y subjetivo, en el cual influyen múltiples factores, tales como, la cultura, el origen étnico, la edad, el sexo, el género, la clase social, el nivel educativo, el estatus socioeconómico y la salud. La dimensión objetiva corresponde a la medición del bienestar material producto de las condiciones de vida. Por su parte, la dimensión subjetiva se refiere al bienestar individual psicológico, físico y social manifestado por la propia persona según sus pautas, estándares y expectativas personales.

El constructo de bienestar subjetivo se ha utilizado como sinónimo de calidad de vida subjetiva y comprende los aspectos psicosociales del individuo y de las comunidades que integra. Esta noción corresponde a las percepciones y aspiraciones de las personas sobre sus propias vidas (Campbell, Converse & Rodgers, 1976). Según García (2002) el bienestar subjetivo es:

El resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida. (p. 22)

Tal naturaleza subjetiva de la calidad de vida conlleva a hablar, más bien, de “calidades de vida”, pues se puede afirmar que existen tantas concepciones de calidad de vida y de bienestar como personas y culturas existen en el mundo. Por ello, es preciso destacar el papel central del contexto social, cultural, político, económico, espacial e histórico, pues este incide directamente en la interpretación que los sujetos construyen sobre lo que para ellos significa vivir bien (Urzúa, et al., 2011).

La calidad de vida en las personas mayores, sin importar su edad, género y condición socioeconómica, es consecuencia de vivenciar y concebir el envejecimiento como un proceso vital activo y generativo (Limón & Ortega, 2011; Vera, 2007; Krzeimen & Lombardo, 2003). Este modelo requiere romper con el imaginario social degenerativo, estigmatizante y decadente construido en torno a la vejez.

La posibilidad de tener una vida de calidad dependerá de que el sujeto se signifique y resignifique en su condición de “ser social” y no solamente en función de “abuelo”, “viudo”, “enfermo”, y demás significantes que responden a la representación social predominante acerca de la vejez, la cual suele homologar vejez a enfermedad, incapacidad e improductividad. (Krzeimen, s.f.).

En su lugar, se consolida un modelo de desarrollo que proyecta al envejecimiento como una etapa más del ciclo vital en la que, a pesar de la disminución de las capacidades físicas y mentales, la persona continúa desempeñando roles significativos en su entorno social. Este paradigma constituye un enfoque integral que prioriza las dimensiones ecológica, proactiva, intergeneracional, antropológica y comunitaria del proceso.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), el envejecimiento activo resulta del mantenimiento y la conjugación de tres elementos esenciales: participación social, salud y seguridad. Esta perspectiva asume que “los ciudadanos mayores han de tener oportunidad de participar en todo lo que les es propio, entendiendo por ello no sólo lo circunscrito a su ocio o a servicios o entidades para mayores, sino a cualquier esfera relativa a su comunidad” (Limón & Ortega, 2011, p. 230). Con ello se reafirma que la integración, el sentido de comunidad y la participación social empoderan a las personas mayores, ya que fomentan su bienestar y el de la sociedad en general, en todos los contextos en que se desenvuelven.

Por lo general, el envejecimiento en la mujer se caracteriza por la perpetuación de los roles de género que les han sido atribuidos históricamente: ser proveedoras de cuidados y de bienestar familiar, comunitario y económico en el ámbito doméstico. Al respecto, Krzemien (s.a., p. 4) señala que el envejecimiento femenino se puede clasificar en dos modelos:

El primero, conformado por aquellas ancianas más orientadas a la interacción y a la participación social, propiciándose la integración al medio como “actor social”, y el segundo modelo, representado por las mujeres

que se adhieren al papel tradicional de ama de casa y abuela donde predominan relaciones sociales restringidas al círculo familiar. Ambas implicarían posiblemente diferentes niveles de calidad de vida: existirían ancianas que llevan un estilo de vida de dependencia y aislamiento social, así como otras que mantienen un grado saludable de autonomía y actividad.

La clasificación dicotómica que la autora propone no contempla un modelo intermedio que combine el papel tradicional y el de la participación socio-comunitaria en el envejecimiento en la mujer. Sin embargo, aún en aquellos casos en los que las mujeres mayores se desenvuelven casi de forma exclusiva en el ámbito familiar, también pueden desarrollar el potencial de desempeñar roles significativos que trascienden a la familia e impactan positivamente a la comunidad.

En adelante veremos que, sentido de comunidad y patrimonio cultural son un binomio que posibilita el empoderamiento individual y colectivo, en especial durante el proceso de envejecimiento. El concepto de sentido de comunidad fue concebido en el seno de la psicología social por Sarason (1974) y, posteriormente, desarrollado por McMillan y Chavis (1986), cuya obra lo define como:

El sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes entre sí y para el grupo y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través de su compromiso de estar juntos. (p.9)

Estos autores establecen cuatro dimensiones que permiten identificar la presencia y el grado de sentido de comunidad entre los individuos, así como las relaciones que éstos mantienen con la comunidad, dichos factores son la pertenencia, la influencia, la satisfacción de necesidades y la conexión emocional (Ramos-Vidal & Maya-Jariego, 2014).

La pertenencia es el eje del sentido de comunidad, pues comprende la función de sentirse “parte de” e “identificado con” una colectividad (Krause, 2011). Este sentimiento dota de identidad a los individuos, proporcionándoles un marco a partir del cual se identifican como iguales y se diferencian de los otros. Por consiguiente, el sentido de comunidad implica el surgimiento de una conexión emocional compartida, basada en el reconocimiento y la valoración de experiencias y memorias que cohesionan al colectivo (Maya-Jariego, 2004) y forman el emblema de su identidad. A medida que se forjan vínculos emocionales fuertes, el sentido de comunidad se consolida aún más, consigue trascender en el tiempo y afianzarse en las nuevas generaciones.

Aquello que posibilita la identificación es el hecho de compartir una cultura común. Entendemos el concepto de cultura como un entramado de significaciones -valores, creencias, ideas, propósitos, aspiraciones, prácticas y conductas- propias de un contexto particular, en proceso de cambio y transformación permanente (Geertz, 2003). En consecuencia, la identidad y el sentido de comunidad son indisolubles del patrimonio cultural, el magma de significaciones que une a los individuos y les hace reconocerse como una misma entidad social.

Desde una visión hermenéutica, el patrimonio cultural puede concebirse como: “El conjunto de significados e interpretaciones que surgen de la relación mediática entre el objeto-soporte y los individuos, por lo tanto, el patrimonio resulta de esta relación en el momento mismo de la interpretación, lo que supone su constante reactualización” (Dormael, 2011, p.8). Es así como se puede afirmar que, el patrimonio cultural es una construcción social resultado de las significaciones sociales que los miembros de una comunidad le confieren a los bienes -prácticas y expresiones tangibles e intangibles- de los que son portadores, gracias al legado de sus antecesores.

El potencial que posee el patrimonio cultural como activador de procesos microsociales de desarrollo es aún mayor en aquellas manifestaciones que podemos denominar patrimonio vivo, es decir, el patrimonio cultural inmaterial. Las tradiciones orales, las lenguas, las artes del espectáculo, los rituales y las fiestas, los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el cosmos y las técnicas ancestrales tradicionales son manifestaciones de esta riqueza cultural comunitaria UNESCO (2003). Este legado es transmitido de generación en generación y recreado constantemente por las comunidades en función de la interacción con su entorno, infundiendo en sus miembros un sentimiento de comunidad, pertenencia, identidad y continuidad histórica.

Desarrollo

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo y hermenéutico. El enfoque que se adoptó es el del estudio de caso, centrándose en la construcción e interpretación de la dimensión biográfico-narrativa. El objetivo es analizar los significados que encierran las prácticas y expresiones humanas narradas por el propio sujeto e interpretarlas a la luz del contexto sociocultural.

Las técnicas de investigación para recabar la información fueron: observación etnográfica e historia de vida. Esta última se define como: “El estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible” (Pujadas, 1992, p.13).

Así pues, a pesar de que el método de investigación biográfico y la historia de vida se enfocan en estudios de caso, de los relatos de vida se pueden extraer conclusiones generalizables -universales particulares- que abarcan los individuos pertenecientes al mismo contexto o en condiciones similares y que comparten características en común; pudiendo, además, captarse de forma integral la complejidad de las interacciones entre el individuo y su entorno macrosocial (relaciones familiares) y mesosocial (relaciones con las comunidades que integra) (Bronfenbrenner, 1987).

Las entrevistas a la informante principal y a las mujeres de su núcleo familiar se realizaron en el periodo 2017-2018 en su domicilio y en el mercado del Pueblo Santa María Azteca. La transcripción de las entrevistas se realizó de forma literal, respetando las expresiones idiomáticas de los informantes y señalando anotaciones sobre el lenguaje no verbal. Su sistematización se realizó mediante el programa Atlas.ti, localizando en los textos las dimensiones y categorías de análisis previamente identificadas de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para redactar el relato de vida y sentar las bases del análisis se recurrió al uso de las técnicas: línea de vida, genograma y ecomapa.

Gracias a la línea de vida se realizó un esquema donde se representaron cronológicamente los momentos más importantes de la biografía de la informante y se incluyeron los eventos del entorno meso y macrosocial. El genograma y el ecomapa fueron útiles para identificar las redes de apoyo y el tipo y la calidad de las relaciones que mantiene la informante con los sistemas que configuran su vida (familia extensa y nuclear; amigos, barrio; salud; trabajo; educación; recreación; patrimonio cultural y espiritualidad).

Análisis y discusión de los hallazgos

En el relato de vida -resultado final de la investigación de campo- se pueden constatar cuáles son los procesos históricos que marcaron la vida de la informante y de la generación a la que pertenece. Nos referimos a la Revolución Mexicana y al posterior proceso de reconstrucción de la nación, así como a las políticas de modernización y sus procesos de urbanización, industrialización, tecnificación y terciarización de la economía.

Dichas transformaciones estructurales, de alcance nacional y producto también de procesos socioeconómicos globales, tuvieron implicaciones en la vida de Petra, su familia y su comunidad. Un ejemplo de ello es la transición rural-urbana y la consecuente ruptura de la trayectoria laboral heredada de los antepasados, al sustituirse el trabajo agrícola por el comercio. Este proceso tuvo lugar en todo el país a consecuencia del establecimiento de políticas de desarrollo económico que a partir de 1980 se ajustaron al modelo neoliberal en el contexto de la globalización (Escalante et al, 2013). Desde la perspectiva de la teoría ecológica, estos fenómenos condicionaron los distintos contextos en que se desarrolló la vida de Petra, contextos a su vez condicionados por el macrosistema, es decir, por la cultura.

En el contexto sociocultural en el que se desenvuelve la trayectoria de vida de Petra se distinguen, en primer lugar, la división social del trabajo y los roles de género asignados a las mujeres en la sociedad mexicana del siglo XX. Ser mujer en este contexto implicaba -y aún implica- desempeñar el papel de servir, proveer y estar al servicio del cuidado, bienestar y estabilidad (doméstica y emocional) de la familia. Los roles esperados de esta condición social, histórica y transculturalmente vinculada a la realización de labores domésticas, ha estado presente a lo largo de la vida de Petra.

En el momento en que Petra comenzó a trabajar en el campo, un trabajo considerado apto sólo para los hombres, y luego como comerciante, ella transformó su vida y la de su familia. Con estas acciones fundó un oficio que ha heredado a las dos generaciones siguientes de mujeres de la familia, su hija y su nieta. Es decir, construyó y transmitió un patrimonio material e intelectual basado en el principio del trabajo femenino como medio de bienestar individual, familiar y comunitario.

De modo que puede afirmarse que el modelo tradicional de concebir a la mujer y sus funciones sociales fue transformado y desafiado por Petra, lo cual no implica que por ello haya sido rechazado. Como se dijo en el marco teórico, el sujeto no escapa a la influencia de la comunidad y de su contexto, pues los esquemas de interpretación de la realidad social propias de la cultura determinada son aprendidos, interiorizados y reproducidos a lo largo de la vida. Así pues, aún en la vejez Petra no deja de asumir su papel de cuidadora y proveedora de bienestar doméstico, familiar y comunitario.

Asimismo, en el relato de vida se observa que Petra concibe las labores domésticas -cocinar, limpiar y arreglar la casa- como un trabajo al que equipara con sus anteriores oficios de campesina y comerciante. Esta forma de pensar la función social de la mujer es un hecho a destacar, pues a pesar de que la labor doméstica no es socialmente valorada ni remunerada como un trabajo, en su discurso Petra enaltece y valora la importancia del trabajo doméstico realizado por las mujeres, sobre todo en la vejez. Es así como cobra sentido que identifique al trabajo como un factor necesario para sentirse sana, feliz y productiva.

Por otra parte, en el caso de estudio se observa que, tanto el acto de recordar como las evocaciones producto de esta acción, son percibidas también como fuente de bienestar. Si bien se recuerda con añoranza lo que se dejó atrás, los recuerdos otorgan satisfacción personal, conectan generaciones, cohesionan a la familia y a la comunidad y terminan por dar sentido a la vida presente. Estas memorias constituyen un patrimonio cultural que se transmite a la familia y la comunidad mediante la oralidad y se objetiva en prácticas cotidianas y festivas.

Aquello que se rememora privilegia el contexto espacio temporal y a la comunidad por ser el medio en el que cobra sentido la trayectoria personal. El campo y el estilo de vida rural, la interacción con la naturaleza, la cultura alimentaria, los valores de trabajo y solidaridad, el territorio, las creencias y las prácticas socioculturales, son los recuerdos que configuran el relato de vida de Petra. En suma, lo que se recuerda y reproduce es la comunalidad: pensar y actuar desde, por y para la comunidad a través de la apropiación de un sistema simbólico que va más allá del individuo e incluso, de la suma de los individuos; es el sentido de comunidad lo que los integra y los mantiene unidos de forma intergeneracional.

Año con año, Doña Petra se da a la tarea de montar una majestuosa ofrenda de muertos decorada con flores, imágenes religiosas, abundante comida tradicional mexicana, bebidas, pan y frutas e iluminada por un camino formado por más de cien cirios. El montaje del altar lo lleva a cabo según le enseñaron su abuela y su madre.

Cada cirio representa a uno de sus difuntos, de los que lleva un registro a detalle en una libreta, herencia de su abuela. La lista es amplia, pues, además, la gente del pueblo le pide que encienda cirios para sus difuntos. La noche de Día de Muertos, Doña Petra recibe a sus muertos tocando su armónica, cantando y rezando para darles la bienvenida y guiar su camino.

“Es una costumbre que nuestros padres nos platicaban en cuentos que eran verdades. [...] Ahora les prendo 130 ceras que ponemos aquí amarraditas con unas tiras de fierro, mi hijo todavía está y me ayuda. Esa noche yo me siento y voy diciendo, “fulano de tal recibe tu cera” y se la prendo, así uno por uno. Mi abuelita, que murió de 105 años, siempre me decía: -ustedes así van a seguir encendiendo-, yo le decía, -pues sí, pues mientras estemos abuelita, sí-”.

A través de los rituales de Día de Muertos que Petra realiza en Aztahuacán se puede observar que:

-Las prácticas y expresiones culturales propias de la fiesta afianzan el sentido de comunidad y favorecen el surgimiento de procesos de participación en el seno familiar y comunitario. Como señala Petra en el relato, la planificación de la ofrenda es una tarea que da satisfacción y sentido a su vida, pues sin importar cuánto tiempo falte para el festejo, la prepara y espera la fecha con entusiasmo. Además, por medio de esta celebración Petra refuerza su autonomía y autoridad en el entorno familiar, pues se respetan por completo sus decisiones sobre la colocación del altar, pero también en el entorno comunitario, al gozar del reconocimiento y admiración de la gente del pueblo. Es así como se fortalecen su autoconfianza y autoestima, lo cual se refleja en una mejor calidad de vida.

-La realización de la ofrenda de muertos constituye un compromiso con la comunidad real -los miembros que están- y la imaginada -los miembros fallecidos-. Con esta práctica y las manifestaciones que comprende se refuerza el sentido de pertenencia, la influencia -de la comunidad hacia el sujeto y viceversa-, la integración y la conexión emocional entre los miembros de la comunidad. En suma, se preserva y cultiva el sentido de comunidad.

-El ritual en torno a la celebración de Día de Muertos puede interpretarse como una metáfora de la vida. El sujeto, Petra, es quien ofrenda hoy a sus muertos consciente de que está cerca de ser a quien su familia dedique la ofrenda en fiestas futuras. De modo que puede decirse que la práctica da sentido a la vida y al mismo tiempo funciona como instrumento de preparación para la muerte. Además, la naturaleza de la fiesta privilegia el recuerdo sobre el olvido, lo cual se vuelve aún más significativo en la vejez. Además de generar satisfacción y bienestar subjetivo estimula las funciones cognitivas del cerebro (principalmente, memoria a largo plazo; memoria procedimental; memoria episódica; memoria semántica; orientación espacial y temporal), favoreciendo así, un envejecimiento saludable.

-El tipo de ofrenda que Petra coloca es un altar socio-comunitario, pues está dedicado no sólo al núcleo familiar. Es preciso hacer énfasis en el hecho de que por su composición -costo, número de objetos y alimentos, cantidad y diversidad de ánimas ofrendadas, decoración y apego a la tradición- es también un símbolo de estatus social (Mendoza, 2016). En este caso, la majestuosidad de la ofrenda no corresponde con el nivel socioeconómico de Petra y de su familia, sin embargo, se realiza de este modo porque es garante de prestigio ante la comunidad. Un ejemplo más del carácter socio-comunitario del ritual reside en el hecho de que cada año Petra abre las puertas de su hogar a la gente del barrio que le solicita ver su ofrenda, pero especialmente a los tinitales (ritual del pueblo que la comunidad preserva). Con esta práctica participa directamente en la preservación de otra de las prácticas que configuran el patrimonio cultural del pueblo, cohesionando a la comunidad y, al mismo tiempo, se siente plena y dichosa.

A lo largo de su discurso el binomio sentido de comunidad-patrimonio cultural y su impacto positivo en la calidad de vida en el caso de estudio se halla en los siguientes factores:

-La pertenencia, integración, influencia y conexión emocional se reflejan en el conocimiento del territorio y el apego al lugar. Los significados que se le confieren al territorio perduran en el tiempo a pesar de las transformaciones sociales. La identidad individual y colectiva está determinada en buena medida por los imaginarios sociales construidos en torno al pueblo, lo cual se demuestra cuando Petra afirma que no cambiaría de lugar de residencia.

-Al narrar su vida, Petra se refiere constantemente a la comunidad al mencionar “nosotros” y “nuestro pueblo”. De este modo se denota su pertenencia e integración, pues recordemos que ella conoce y vivió el proceso de conformación del pueblo a través de la constitución de barrios familiares. La comunidad se funde en ella y ella se funde en la comunidad.

-Servir al pueblo a través de la colaboración como socia de las mayordomías, tal como lo menciona Petra, es una de las actividades que desde su juventud y hasta la fecha continúa siendo un compromiso con la comunidad y consigo misma. Esto es una muestra más de cómo influye la comunidad en su forma de pensar y actuar, así como de la forma en que el sentido de comunidad influye en su bienestar psicosocial.

Conclusiones

Como se mencionó en el marco teórico, la percepción sobre el envejecimiento y la calidad de vida ha de interpretarse a la luz de los procesos históricos y del contexto sociocultural. A través de la historia de vida es posible conocer a profundidad las distintas formas de envejecer y las percepciones del envejecimiento desde la propia voz de quienes viven este proceso. A diferencia de otras técnicas, la historia de vida empodera al sujeto dándole la oportunidad de reflexionar, explicar, narrar e interpretar su pasado, presente, y plantearse su futuro.

No puede haber sentido de comunidad sin un patrimonio cultural en torno al cual se construyan significados comunes que doten de sentido a la acción individual y colectiva. La apropiación del patrimonio cultural - personal, familiar, comunitario- en el envejecimiento femenino -especialmente, pero no exclusivamente en esta etapa- deviene pues, en procesos de participación en el entorno inmediato que propician el empoderamiento y el bienestar -subjetivo- y, por ende, la calidad de vida.

Esto no significa que en los procesos de envejecimiento femenino dejen de reproducirse los roles de género impuestos socialmente. Las mujeres mayores asumen que tienen la función de continuar siendo cuidadoras y proveedoras de bienestar doméstico, familiar y comunitario. Sin embargo, la realización de prácticas y expresiones culturales que refuerzan la identidad -individual y social- y consolidan el sentido de comunidad tiene el poder de transformar este modelo tradicional de envejecimiento.

Así pues, las mujeres mayores desarrollan y refuerzan aún más el rol de promotoras del fortalecimiento del sentido de comunidad. Para ello, se apropian, valoran y utilizan el patrimonio cultural como un recurso para afianzar su influencia, participación y capacidad de acción y decisión en el ámbito familiar y comunitario. De manera que su acción social las posiciona como referentes emblemáticos en su entorno familiar y comunitario, y les permite vivir un envejecimiento activo.

En la vejez las mujeres consolidan su compromiso de transmitir a las generaciones presentes y futuras el bagaje cultural del que son portadoras. Este hecho hace que la familia y la comunidad las consideren a sí mismas como patrimonio vivo. En su entorno son vistas como depositarias de las memorias, prácticas y manifestaciones culturales que hacen ser a la comunidad; en ellas se objetivan los valores y creencias por las cuales la comunidad se ha mantenido unida; son el vínculo y la semilla, la raíz de su existencia, permanencia y continuidad en el tiempo. Al saberse valoradas, poseedoras y capaces de usar y gestionar tal legado cultural su autoestima, autoconfianza, satisfacción vital y bienestar aumentan, lo cual se traduce en una mejor calidad de vida.

Bibliografía

Aponte, V. (2015). Calidad de vida en la tercera edad. *Ajayu*, 13(2), 152-182. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612015000200003

Arias, C. & Iacub, R. (2013) ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez? *Contribuciones para un cambio de paradigma*. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, 21(2), 271-281. doi: 10.5212/publ.humanas.v21i2.6123

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología y el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Campbell, A., Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfaction*. Nueva York: Russell.

CEPAL (2017, 22 de mayo). “CEPAL: envejecimiento provocará caída de la población de América Latina y el Caribe hacia 2060”. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-envejecimiento-provocara-caida-la-poblacion-america-latina-caribe-2060>

CEPAL-CELADE. (2002). *Envejecimiento y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7166>

Clemente, M. (2003). Redes sociales de apoyo en relación al proceso del envejecimiento humano. *Revisión bibliográfica. Interdisciplinaria*, 20(1), 31-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020103>

Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonialización e identidad hacia una hermenéutica del patrimonio. *Revista Herencia* 24(1-2), 7-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1432>

Dormaels, M. (2012). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. *Alteridades*, 22(43), 9-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-7017201200010000

Escalante et al. (2013). *Nueva historia mínima de México*. México: El Colegio de México.

Fernández-Ballesteros, R. (1997). Calidad de vida en la vejez: aspectos diferenciales. *Anuario de Psicología*, 73, 89-104. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/9036/11488>

García, M. (2002). El bienestar subjetivo well-being. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39. Recuperado de http://escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num6/escritospsicologia6_analisis1.pdf

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, F. (2016, 7 de abril). Retos de la transición demográfica: políticas públicas para el adulto mayor en México. *Nexos*. Recuperado de <https://economia.nexos.com.mx/?p=52>

Guzmán, J. Huenchuan, S. & Montes de Oca, V. (2003) Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de Población*, 77, 35-70. Recuperado de https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/EPS9_JMGSHNVMO.pdf

Iacub, R. & Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2(2), 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2822/282221720003.pdf>

INEGI. (2014). *Perfil sociodemográfico de adultos mayores*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/268503102/Perfil-Sociodemografico-Adultos-Mayores>

- INMUEJRES. (2015). Situación de las personas adultas mayores en México. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101243_1.pdf
- Krzejmen, D. (s.f.). Calidad de vida y participación social en la vejez femenina. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/267377939_CALIDAD_DE_VIDA_Y_PARTICIPACION_SOCIAL_EN_LA_VEJEZ_FEM
- Krzejmen, D. & Lombardo, E. (2003). Espacios de participación social y salud en la vejez femenina. *Estudios Interdisciplinarios sobre o Envelhecimento*, 5, 37-55. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4728>
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60. doi: 10.5354/0719-0581.2012.18572
- Limón, Ma. & Ortega, Ma. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 225-238. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/68.pdf>
- Maya-Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>
- McMillan, B. & Chavis, D. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e5fb/8ece108aec36714ee413876e61b0510e7c80.pdf>
- OMS (2015). Informe Mundial sobre el Envejecimiento y la Salud. Estados Unidos de América: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Pujadas, J. (1992). El método biográfico el uso de las historias de vida en ciencias sociales. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramos-Vidal, I. & Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23, 169-176. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista->
- Recaman, A. & Maass, M. (2014). Dimensión social de la cultura. *Gestión cultural para el desarrollo sostenible*. México: Conaculta.
- Sarason, S. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa
- Urzúa, A. et al. (2011). Factores vinculados a la calidad de vida en la adultez mayor. *Revista Médica de Chile*, 139(8), 1006-1014. doi: 10.4067/S0034-98872011000800005
- Vera, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia. *Anales Facultad de Medicina Lima*, 68(3), 284-290. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v68n3/a12v68n3>

Palabras clave

calidad de vida; envejecimiento; sentido de comunidad.

Resumen de la ponencia

O estudo que ora apresentamos faz parte de uma investigação mais abrangente sobre crianças amazônicas, não sendo um relato de crianças urbanas localizadas na segunda cidade mais populosa do Norte do Brasil. Seu objetivo é compreender a espetacularidade do puxão-educação no carnaval de uma escola de samba. O percurso teórico-metodológico está centrado em uma abordagem qualitativa com base na Etnocologia, que é um método que busca compreender as Práticas e Comportamentos Humanos Organizados Espetaculares (PCHEO), fortemente presentes na Amazônia, ou que nos remetem a uma Etnocologia Amazônica, a que respeitam os modos de vida dos dois amazônicos, suas histórias, seus saberes e suas culturas são valorizados. A etnociologia traça a noção de espetacularidade entendida como um modo de ser, de se comportar, de se movimentar, de se deslocar no espaço, se emocione, converse, cante e decore. A compreensão das noções de infância urbana e infância saltitante, que não chega perto da discussão sobre carnaval e infância, foi importante para inserir a educação e educação urbana em outro patamar – ou de atores sociais. A pesquisa também se fundamenta nos estudos da Sociologia da Paternidade, numa perspectiva amazônica. Os colaboradores da pesquisa serão constituídos por 12 (doze) crianças na faixa etária de 5 a 12 anos, participantes ativos das agremiações da Associação Carnavalesca Bole-Bole, e 8 (oito) adultos, na faixa etária de 23 a 60 anos, que viverão a infância e terão experiências com crianças nas atividades desenvolvidas na Associação. Em conclusão, o estudo revelou que a espetacularidade, vivida pelas crianças, é consciente, cabelo ou cabelo observado pelos outros, Ou seja, cabelos que lembram uma cantiga carnavalesca, é uma alteridade. Nessa grande festa popular, observamos que as crianças tornam-se professoras de sala, porta-bandeiras, tocadores de tambor, tocadores de chuva, passistas, percussionistas, entre outros, na medida em que o jogo simbólico, por meio de dois países parceiros, não inclui o canto; eles dão ou melhor de si mesmos; O corpo saltitante que desfila no carnaval é espetacular.

Introducción

Um canto ecoa a beleza da cultura popular[1] - Introdução

Carnaval e infância se constituem em um estudo que buscou compreender como as crianças se estabelecem no contexto das culturas populares, sobretudo do carnaval, no bairro mais populoso, o Guamá, da cidade de Belém, capital do estado do Pará (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Esse estudo abrange a espetacularidade, enquanto categoria de análise que buscou a compreensão das Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados (PCHEO) das crianças-brincantes do carnaval; deste modo, o que nos interessou foi entender como elas vivenciam essa grande festa popular que congrega a coletividade e que adentra a vida cotidiana corroborando para o que Bião (2009) chamou de respiração social. Assim, procuramos mostrar como a cultura popular se entrelaça com as culturas infantis construídas na cotidianidade, possibilitando a edificação de corpos etnociológicos que vão se estabelecendo ao longo de toda a preparação para o desfile oficial das escolas de samba “numa diversidade de estilo de interpretação que compõem as [alas], as cenas e os personagens” (Santa Brígida, 2014, p. 49 – grifo nosso).

O estudo aborda duas noções que estão no cerne da discussão sobre as infâncias amazônicas e que dizem respeito a uma infância e a um grupo de crianças que não estão na floresta, nos rios e não vivem em comunidades tradicionais, mas estão no centro urbano de Belém-PA, na Amazônia paraense. As noções às quais nos referimos trata da infância urbana e da criança-brincante. Assim, trazemos, neste estudo, a singularidade da infância urbana e as crianças-brincantes do carnaval, presentes na cena cultural de uma escola de samba, situada em um bairro da capital paraense, que tem particularidades que as diferenciam das demais infâncias e crianças de outros estudos já realizados por nós.

A noção de infância urbana, aqui tratada, se caracteriza pela concentração de crianças nas grandes cidades ou centros urbanos, que vivenciam um ambiente de mudanças sociais, culturais e econômicas extensas, com pouca ou sem nenhuma autonomia para tomar certas decisões a respeito de políticas públicas para o seu desenvolvimento, sendo delegada ao adulto a responsabilidade de fazer a assimilação de questões políticas pelas crianças, principalmente nas áreas como ambiente, segurança, políticas urbanistas e lazer, o que mostra o quanto as crianças são renegadas em seus posicionamentos políticos, no entanto, são imprescindíveis como atores sociais que têm todas as condições de conduzir ações mais ativas para a democratização social (Fernandes, 2018) e garantia de seus direitos básicos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, principalmente.

Criança-brincante foi um conceito que emergiu durante a pesquisa de campo ao observarmos como as crianças brincavam e demonstravam na cultura popular do carnaval, os saberes das culturas infantis ligadas ao seu tempo, por conseguinte conectadas às vivências do local onde residem, o Guamá. As culturas infantis propiciam “saberes que no momento do carnaval lhes são úteis pois as permitem se localizar em seu espaço e tempo social facilitando para elas a busca do brincar com os elementos de sua cultura e seu transitar em meio a diversos saberes comunitários” (Aires Neto, 2016, p. 96). Portanto, crianças-brincantes, consideradas nesse estudo, são aquelas que participam ativamente das ações da escola de samba, e que, mesmo levadas pelos responsáveis, vivem com alegria, dedicação e entusiasmo os ensaios, as festas, os arrastões, experimentam as fantasias, aprendem e cantam o samba enredo, “compartilham seus afetos, emoções, frustrações, desejos, saberes” (Idem, p. 20) e se divertem brincando, dançando, imitando e interagindo com seus pares e a comunidade em geral.

[1] Todos os subtítulos contidos no texto são fragmentos dos sambas enredos da Associação Carnavalesca Bole-Bole dos anos 2019 (Guamáfrica) e 2020 (Guamá: o rio que chove poesia), ambos de autoria de Herivelto Martins e Silva (Vetinho), que foram ajustados especificamente para esse texto.

Desarrollo

GUAMÁFRICA, no Bole-Bole vou cantar tua raiz – Percurso Teórico- Metodológico

O estudo se deu por meio de uma abordagem qualitativa, por considerarmos ser esta a que melhor nos dá base para nos aproximar da compreensão do fenômeno aqui estudado – a espetacularidade da criança-brincante na cena carnavalesca.

A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2012, p. 21) que se constituem elementos da realidade social, portanto, o ser humano que vivencia esses turbilhões de experiências age, pensa e interpreta seus modos de vida e vai além do factual ao partilhar com o seu semelhante as ações dentro e a partir da realidade vivida. Tais aspectos são o que o distingue dos demais seres do universo visível.

O estudo centrado na abordagem qualitativa desenvolveu-se mediante fundamentos da Etnocologia[1] “vertente das etnociências[2] de caráter essencialmente transdisciplinar, que privilegia a inteligência do discurso indissociado da fonte que o gerou, abrindo um novo caminho para a análise dos fenômenos espetaculares” (Santa Brígida, 2007, p. 199).

O pilar epistemológico, principal eixo norteador das pesquisas realizadas nas Artes Cênicas, concebido desde os primórdios da criação da disciplina Etnocologia em 1995, com a publicação do “Manifesto da Etnocologia”, denomina-se de Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados (PCHEO), que tem como um de seus princípios basilares avaliar a heterogeneidade de fenômenos sociais; é nesse contexto que se encontra o carnaval, e nele as crianças-brincantes e suas espetacularidades. Deste modo, o corpo etnológico (Santa Brígida, 2014) é o que edifica a Etnocologia enquanto base epistemológica e metodológica deste estudo. Nessas dimensões, o corpo é o fenômeno de interesse da Etnocologia, uma palavra que se estrutura em três bases da língua e da cultura grega, quais sejam: *etno*, *ceno* e *logia*, que foram estabelecidas no Manifesto da Etnocologia[3] publicado em 1995, no qual os termos são assim definidos:

Etno, significando o que é pertinente a um grupo social, um povo, uma nação; *ceno*, cobrindo um grande conjunto de significados, simultaneamente os sentidos de abrigo provisório, templo, cena teatral, local coberto onde os atores punham suas máscaras, banquete sob uma tenda, corpo humano, mímicos, malabaristas e acrobatas apresentando-se em barracas provisórias em momentos de festa – todos esses sentidos remetem à ideia de *ceno* na palavra etnologia; e *logia*, naturalmente, designa a proposição de estudos sistemáticos (Bião, 2009, 133).

Nesse sentido, a Etnocologia tem propiciado discussões e debates acerca do seu objeto, que reside especialmente nos “espetáculos, rituais, cerimônias e interações sociais em geral” (Bião, 1998, p. 17); seguindo este raciocínio, o carnaval se faz presente como um ritual nacional que se fundamenta na condição “de dramatizar valores globais, críticos e abrangentes da nossa sociedade” (Damatta, 1997, p. 45). Tem contribuído também para o alargamento das visões teóricas da pesquisa científica e artística, de maneira integral, e, de maneira mais particular, para o trabalho dos pesquisadores que se debruçam às artes do espetáculo (Bião, 2009).

A Etnocologia enquanto disciplina e método científico se consolida no espaço amazônico com especificidades próprias e culturas singulares que emergem de todos os locais da região “marcada por grandes linhas de forças como a natureza, as [comunidades] indígenas e sua cultura, as manifestações de arte popular, a arte plumária, a cerâmica, as embarcações, as casas, os rios, as ruas” (Loureiro, 2002, p. 133 – grifo nosso), dando origem a uma Etnocologia Amazônica (Santa Brígida, 2015; Carvalho, 2014).

A investigação foi realizada no bairro do Guamá, espaço geográfico exaltado nos enredos da Associação Carnavalesca Bole-Bole, lócus de vários estudos científicos[4], local de resistência sociopolítica e também de explosão da cultura popular, sobretudo na passagem Pedreirinha, onde se concentram vários ambientes que

desenvolvem ações culturais de cunho religioso, artístico, recreativo e lúdico, também é nesta via que se localiza a sede da escola de samba[5].

No Guamá, embora seja considerado de grande vulnerabilidade social, as manifestações culturais afloram na cotidianidade da comunidade; neste sentido, Modesto (2017) ressalta o esforço e luta dos guamaenses para manter de pé

[...] seus bois-bumbás, cordões de pássaro e pássaros junino, escolas de samba, cantigas de ladainha, festividades culturais, afrorreligiosas e religiosas, quadrilhas juninas, instituições religiosas e afrorreligiosas, que se constituem em espaços de agregação de cultura antiviolença para os que vivem no bairro (Modesto, 2017, p. 73).

Nessa cotidianidade, Talles Miléo[6] enfatiza a importância que a cultura tem no bairro como mecanismo de enfrentamento dos problemas sociais existentes. É por meio dela que as crianças e jovens têm a possibilidade de mudar o curso de suas vidas, tão penalizadas pela pobreza, violência de toda ordem, especialmente pelos homicídios de pessoas jovens na faixa etária de 16 e 17 anos, preconceito racial (Modesto, 2017), entre outros. Na entrevista conversada Talles dispara que a arte e a cultura são ecos que reverberam a voz da liberdade; segundo ele,

E a arte num contexto geral, ela te oportuniza criar, ela te dá voz. Então através da cultura, através do carnaval, eu percebo que as pessoas podem gritar e dizer: não! Eu não sou isso. Eu não quero ser isso. O meu mundo não se restringe a números de violência, a casos de agressão, a uma história que já aconteceu. Ah! O bairro do Guamá tem muita violência. Tem muita violência, mas também é um bairro hoje, que se você for parar pra pesquisar, é um dos que mais têm grupos folclóricos e parafolclóricos no estado do Pará e talvez no Brasil. E então você percebe que isso são os gritos de: não, eu não quero isso pra mim. Eu não quero ser estigmatizado, eu não quero sofrer com algo que alguém me disse. Eu quero ter a minha própria voz (Talles Miléo, Entrevista 20/01/2020).

Nessa ótica percebe-se que o Guamá se coloca como espaço de sociabilidade, aquele “espaço humilde onde se exprimem tantas alegrias e desapontamentos, aí, nesse espaço onde se joga tanto afeto e onde têm lugar tantas conversas, constitui-se pouco a pouco a sólida trama social” (Maffesoli, 2001, p. 92), que tem a aparência, a expressão, o cheiro e o jeito dos elementos e sujeitos que compõem este lugar.

O estudo teve a participação de 12 (doze) crianças, na faixa-etária de 5 a 12 anos, atuantes nas atividades da Associação Carnavalesca Bole-Bole (ensaio coletivo, arrastão cultural, ensaio de ala, escolha de figurino, estudo e apresentação do samba-enredo, entre outros), dos quais 83,3% moram no bairro do Guamá e as demais em bairros limítrofes, na sua maioria estudantes de escolas públicas, cerca 91,6%. Quando nos referimos à atuação direta, estamos falando das crianças-brincantes que estiveram presentes desde o início da investigação participando ativamente das ações propostas e estavam na Bole-Bole em grande parte dos eventos realizados

A pesquisa também contou com a participação de 8 (oito) adultos, na faixa etária de 23 a 60 anos, pessoas que viveram suas infâncias na Bole-Bole e ou que desenvolveram alguma experiência com as crianças no carnaval na escola, como ex-integrantes de projetos sociais, dirigentes e ex-dirigentes, pais, brincantes e envolvidos com algumas alas da escola. Com este grupo realizamos conversa informal e entrevista conversada que serviu para complementar nossa compreensão daquilo que vivenciamos durante dois anos de pesquisa sobre carnaval e infância na Associação.

Fantasia verdadeira da Menina Guajarina: a espetacularidade da criança-brincante na cena carnavalesca

Durante o carnaval, nos arrastões culturais e nos desfiles oficiais a presença do grupo “Meninos do Pandeiro do Guamá”, composto por adultos e crianças, se destacou realizando movimentos acrobáticos, exibindo suas espetacularidades. O corpo dos tocadores de pandeiros é um corpo lúdico que atrai gritos, palmas e muitos olhares. Os artistas “levam para a rua seus conhecimentos [...] apresentados como *brincadeiras*, que para eles significam uma prática cultural comunitária” (Gomes, 2007, p. 61).

O grupo organiza ações corporais criadoras, desconstrói os arquétipos e práticas comuns, apostando num novo ou em outras formas que saiam da rotina cotidiana e se estabeleçam em outro patamar, o da extracotidianidade, como bem observado na imagem a seguir, destacando a figura de Francisco de Xavier de Lima Neto, 12 anos, componente do grupo:

Imagem 1 – Grupo Meninos do Pandeiro do Guamá, o destaque são as crianças realizando tocando e acrobacias.



Fonte: Simei Andrade, 2019 e Josué Jastézio Rúbio, 2020.

O entusiasmo dos Meninos do Pandeiro do Guamá aumenta à medida que percebem que estão sendo ovacionados; quando isso ocorre, as apresentações acontecem num tempo menor, aumentando assim as variações dos movimentos que refletem “a alegria, o protesto político, o deboche, a crítica social” (Gomes, 2007, p. 62).

Nas ações da escola, como ensaios e arrastões culturais, as crianças eram presença certa, com seus corpos em fase de crescimento; o esforço para segurar um instrumento como o surdo, de dimensões avantajadas, provocava desequilíbrio e alguma dificuldade para movimentar-se, porém, nada disso tirava delas, das crianças-brincantes, a vontade de estar no meio da folia com os adultos. No período em que estivemos acompanhando a escola observamos que na bateria a *“criança e o adolescente vêm pra dentro da escola pra ele aprender não só a música, mas [...] pra ele aprender a respeitar o próximo e ter compaixão com o próximo. Isso aí já é uma coisa que contribui demais no seu desenvolvimento”* (Entrevista conversada, 30/01/2020), ressalta Mestre Mini[7].

Na bateria Audaciosa, como alguns denominam a bateria da escola, a espetacularidade dos ritmistas crianças se mostram nos “efeitos e gestos [...] envolvidos pelo padrão cultural (*ethos*) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo” (Le Breton, 2012, p. 8), corroborando para a compreensão da espetacularidade como única de cada criança-brincante, ou melhor, a relação que os sujeitos estabelecem com o mundo é exclusiva, o que implica na maneira

como a espetacularidade emerge em cada corpo, como podemos comprovar nas imagem que se seguem.

Imagens 2 – Crianças e adolescentes, ritmistas da Bateria Audaciosa da Bole-Bole.



Fonte: Simeí Andrade, 2019/2020.

O ritmo pulsante que a bateria de uma escola de samba produz e leva para a rua estimula as crianças a participarem ativamente do carnaval. Handrei Serrão Barbosa, 11 anos, ritmista da escola, afirma que toda a movimentação que o carnaval provoca no bairro dá *“um ânimo pra sair na avenida”* (Conversa informal, 6/02/2020). Corroborando com a afirmação de Handrei Serrão, Vetinho Martins[1] assevera que *“aqui tem aquela coisa das crianças ficarem maravilhadas com o ritmo, com o grupo. Eles ficam, será que eu posso? Ai de repente o instrutor, o Fabrício, diz: pode! Ai pega esse chocalho aqui e bora vê, a gente vai ensinando”* (Entrevista conversada, 20/03/2020). Esse conjunto de ideias, das pessoas que fazem a Bole-Bole, reafirma o que Maffesoli (1996) anuncia que o espetáculo, no nosso caso o carnaval, assegura uma função de comunhão, todos compartilham seus saberes e unem forças para mudança social do bairro do Guamá.

Durante a pesquisa de campo observamos que crianças menores de 5 anos, nas imagens que se segue temos Livia

Bole, se encantavam com os instrumentos e com o som provocado pelas batidas, principalmente do surdo. Bastava os instrumentos serem colocados à vista de seus olhos para que corresse para perto deles. Seus corpostão pequenos se tornavam ainda menores diante do tamanho dos instrumentos, o sorriso estampado era o primeiro sinal indicativo de estarem participando do carnaval, as mãos iniciavam a descoberta do objeto, em pouco tempo deles se apropriavam e o corpo, na sua totalidade, exibia um percussionista com muitas habilidades; “este participar alimenta a sensação de pertencimento e também instrumentaliza a criança para quem outro momento possa utilizar estes saberes em outras ocasiões” (Aires Neto, 2016, p. 111). As imagens a seguir alicerçam nossos argumentos.

Imagens 2 – O encantamento das crianças, Lívia Sophia Alencar e Aylla dos Santos pelos instrumentos de percussão.



Fonte: Simei Andrade, 2019.

A bateria, como uma das alas mais concorridas pelas crianças, tem suas singularidades e particularidades que arrebatam as crianças-brincantes, mesmo aquelas que não estão oficialmente na bateria. Segundo normas de proteção à criança, não é permitida a presença de menores de 12 anos no desfile na avenida do samba, o que gera certa frustração nessas crianças, como explica Guida Gordo[1]: “a gente tem, por exemplo, um problema sério, todo ano com a bateria, que é pegar autorização pra menor, tudo isso é empecilho, por que a autorização é a partir de 12 anos, a gente já deixou crianças frustradas aqui, chorando por que não ia desfilar na Bole-Bole.”

Mesmo que não possam participar oficialmente, encontraram outra forma de “fazerem parte” da bateria da Bole-Bole. Acompanhavam a escola, nos arrastões e ensaios na sede com seus instrumentos, os tamborins, se colocando sempre ao lado do grupo, fora da ala. Elas seguiam os comandos do mestre de bateria, aprenderam os compassos e executavam o samba enredo com maestria.

Um dos eventos da Bole-Bole que acompanhamos foi o desfile oficial em 2019, na Aldeia Amazônica, noite que foi marcada por um acontecimento de suma importância para este estudo, que trata da espetacularidade da criança na cena carnavalesca, sendo necessário o registro neste ensaio.

As crianças-brincantes estão sempre ávidas a conhecer e interagir com pessoas e objetos, desde que lhes chame a atenção, não importando em que lugar, em que momento ou a quem pertença, elas vão buscar conhecer, sentir, ver, ouvir. Na imagem a seguir, várias crianças, entre 4 e 7 anos, em plena avenida do samba, no momento da concentração, em que alguns integrantes da bateria da Bole-Bole iniciam a afinação dos instrumentos, criançasse deslocam de vários pontos e observam concentradas os acordes da bateria.

Após esse breve ensaio, os instrumentos são deixados na via até que de fato o desfile comece; nesse momento as crianças vão se aproximando dos instrumentos de maneira tímida, talvez receosas de serem repreendidas; aos poucos vão se chegando e se concentram em um instrumento musical, o surdo, aquele que foi deixado no chão e não há ninguém cuidando dele. As pequenas mãos começam a sentir, a acariciar o instrumento, à medida que percebem que nenhum adulto os repreendeu por estarem ali, as cinco crianças se sentem à vontade para manusear aquele objeto. Elas dão batidas leves e fortes, com cada uma tendo sua vez de bater no instrumento; conseguem conversar entre si, depois todas juntas produzem um som só, como se estivessem criando outra música, que só elas podiam ouvir e compreender. “O corpo se organiza para o espetáculo por meio de um sistema de signos que define as possibilidades expressivas do corpo nas manifestações culturais” (Gomes, 2007, p. 175).

Os corpos das crianças se movimentam em todos os sentidos, as mãos freneticamente sobem e descem, os pés marcam a batida no chão, é “a junção de corpo e instrumento” (Aires Neto, 2016, p. 114). Considera ainda o autor que o corpo da criança-brincante é um “instrumento de aprendizagem e comunicação” (Idem, p. 130).

Observa-se que as crianças, com exceção de uma que se veste de super-herói, não estão caracterizadas com roupas que lembrem carnaval, embora estejam num ambiente, dentro do espaço da bateria, em que todos vestem uma fantasia, mas nem por isso se sentem envergonhadas ou tímidas, pelo contrário, a imagem mostra a interação do grupo. Neste sentido, Del Priore (2000, p. 73) destaca que “a infância é expectadora dos festejos, mas neles entra também como protagonista”.

Imagem 4 – Crianças na avenida do samba, junção de corpo e instrumento.



Fonte: Simei Andrade 2019.

As crianças criam outras lógicas para viverem as infâncias, são capazes de (re)criarem outros mundos, da fantasia, da imaginação, do brincar... que dão sentido à vida.

Na Bole-Bole, as crianças-brincantes estão presentes em todos os espaços, incluindo aquele à frente da bateria da escola de samba, como rainha. É neste lugar que encontramos Tharcylla Caroline Matos Monteiro, uma menina de 6 anos, participante dos eventos e ações da Bole-Bole, filha e neta de pessoas envolvidas nos trabalhos da sede e do barracão; é uma brincante simpática, risonha, falante, e ao som dos primeiros acordes dos tambores seu corpo se mexe num frenesi só. Observamos que Tharcylla Caroline imprime em seus movimentos gestos que imitam os da rainha da bateria. Nos arrastões culturais, momento dos ensaios, em que a bateria da escola puxa uma multidão de pessoas, ela sempre ficava próximo à rainha, que a convidava, algumas vezes, a dançarem conjuntamente na frente da bateria.

Na representação fotográfica, Tharcylla Caroline se mostra com a espetacularidade de uma rainha coroada, como demonstra sua postura corporal: tronco levemente para frente, braços abertos, pés em posição de quem está pronta para o samba e com um leve sorriso que demonstra que aquele lugar lhe faz bem. O mais interessante é que esta criança-brincante está no meio da bateria, no meio dos instrumentos, portanto, no espaço da animação, de levar alegremente o samba, não deixando o compasso cair; neste sentido “o corpo é aqui o veículo, a estrutura para a experimentação da criança” (Aires Neto, 2016, p. 111). A ludicidade está aí presente, nos modos de brincar e experimentar o carnaval, nos saberes que as crianças vão incorporando e ressignificando, como podemos observar a seguir:

Imagem 5 – Rainha de Bateria, Tharcylla Caroline, um mundo aos seus pés.



Fonte: Simeia Andrade, 2020.

As crianças-brincantes produzem formas de comportamentos espetaculares que “expressam a maneira de ser, dese comportar, de se apresentar de forma distinta do cotidiano” (Gomes, 2007, p. 61), o que se constitui numa espetacularidade associada ao mundo lúdico das crianças nas tradições culturais.

[1] Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo, 48 anos, Prof^a da EAUFPA, faz parte da direção da Bole-Bole. Está na escola desde 1993.

[1] Herivelto Martins e Silva, conhecido por Vethinho, é compositor e diretor da Bole-Bole.

[1] Considerado um campo de estudo epistemológico e metodológico (Bião, 1998), a “Etnocologia surgiu no século XX, em Paris no ano de 1995 a partir da Universidade Paris 8 Saint-Denis, UNESCO, Maison des Cultures du Monde presidida pelo sociólogo Jean Duvignaud, instituições articuladas para a realização do Colóquio de Fundação do Centro Internacional de Etnocologia, tendo como principal propositor Jean-Marie Pradier, autor do Manifesto da Etnocologia” (Santa Brígida, 2016, P. 136).

[2] A Etnociência se constitui num campo multidisciplinar de pesquisa científica que admite e respeita a diversidade cultural humana (Bião, 2009). “Posiciona-se como caminho alternativo à rigidez científica, sem menosprezar nenhuma das metodologias construídas pela ciência ocidental, mas utilizando-se delas como ferramentas para releituras que propiciem compreensão mais adequada e respeitosa da relação entre humanidade e natureza. [...] A Etnociência[s] em sua significação literal é a ciência do outro” (Wieczorkowki; Pesovento; Téchio, 2018, p. 154 - grifo nosso), nesse campo estão incluídas a Etnopsicologia, a Etnomusicologia, a Etnolinguística, a Etnobotânica, a Etnohistória, a Etnopsiquiatria, a Etnoculinária, a Etnomatemática e a Etonocologia, entre outras. A afirmação da Etnociência como campo de pesquisa em diversas áreas de conhecimento “revela a consolidação de um paradigma científico baseado no conceito de alteridade e na afirmação do multiculturalismo” (Bião, 2009, p. 96); o autor ainda destaca que o prefixo etno incorporados “a essas disciplinas serviu para explicitar uma perspectiva epistemológica e metodológica (Idem, p.97).

[3] O Manifesto da Etnocologia é um documento que foi “redigido pelo Centro Nacional de Etnocologia em 17 de fevereiro de 1995, na França. Tal manifesto é resultado de uma parceria entre a Maison de Cultures du Monde presidida na época por Jean Duvignaud –, a Unesco – então coordenada por Chérík Khaznadar – e o Laboratório Interdisciplinar de Práticas Espetaculares da Paris 8-Saint Denis – então coordenado pelo professor Jean-Marie Pradier” (Barreto, 2014, p. 43). Parte deste documento foi traduzida para a língua portuguesa, disponível no livro: Teixeira, João Gabriel L. C. (Org.). Performáticos, performance e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

[4] Podemos destacar os estudos de Ramos (2002), Dias Júnior (2009), Ferreira (2012), Palheta (2012), Gordo (2015) e Modesto (2017).

[5] A sede da Associação Carnavalesca Bole-Bole está localizada na Avenida José Bonifácio, passagem Pedreirinha, 143, Guamá.

[6] Tem 23 anos, é advogado, diretor de bateria da Associação Cultural Recreativa e Carnavalesca Império de Samba Quem São Eles. Viveu sua infância nas dependências da Bole-Bole, participando das ações desenvolvidas para crianças e jovens do bairro do Guamá, em Belém/PA (em entrevista concedida no dia 11/01/2020).

[7] José Fabrício Oliveira Meireles, conhecido popularmente como Mestre Mini, 41 anos, nasceu e vive até hoje no Guamá, na passagem Pedreirinha. É Mestre de Bateria da Bole-Bole, participou das primeiras oficinas na escola, posteriormente se tornou monitor na escola de samba e em outras instituições educativas do bairro. Aos 12 anos de idade se tornou o primeiro chefe de bateria mirim de Belém.

Conclusões

No Bole-Bole em fantasia eu vou renascer: conclusões do estudo

O estudo teve por objetivo compreender a espetacularidade da criança-brincante na cena carnavalesca em Belém do Pará. Neste sentido, as conclusões a que esta investigação chegou foram para além da espetacularidade das crianças-brincantes na cena carnavalesca, pois buscou trazer para este contexto científico as relações que elas estabelecem com o meio ambiente, com seus pares, com os adultos, com a família e com seus brincantes, dando outro sentido à cultura popular e às culturas infantis.

Os resultados mostram que a Etnocologia se constitui num método de pesquisa que respondeu com maior efeito às nossas expectativas no sentido de compreender a maneira como as crianças expressam suas vivências corporais e trazê-las a outro patamar – o de atores sociais que (re)constróem suas histórias, inseridos numa dadacultura que influenciam e pela qual são influenciadas. Na pesquisa com crianças, a Etnocologia se mostrou um método que se abre para analogias, aproximação de ideias e noções, o que possibilitou a percepção de que no carnaval existem os saberes que as crianças trazem do convívio social e outros são apreendidos nos encontros dos quais elas participavam na Bole-Bole, saberes sobre ritmo, sobre dança, sobre o corpo, sobre amizade, sobre respeito, sobre ética, sobre política, sobre a vida que se traduz nas espetacularidades que as crianças-brincantes mostram no carnaval e que são incorporados na sua existência de sujeito amazônica, que vivencia uma infância urbana no bairro mais populoso da capital paraense.

Outro ponto importante que o estudo mostrou está relacionado ao espaço que as crianças-brincantes ocupam na cultura popular do bairro do Guamá. Apresentam-se não apenas como brincantes, mas fazem parte, de alguma forma, da organização desses eventos, embora seu trabalho seja quase imperceptível aos olhos dos adultos. Elas opinam de forma tímida, dão ideias sobre os assuntos que chamam a atenção, como o figurino, uma batida diferente para dar ao som do samba, uma pegada mais intimista; disponibilizam tempo para ensinar o que já aprenderam àqueles que ainda estão no estágio inicial da aprendizagem dos instrumentos musicais, mostrando a batida do som e como isso reverbera no corpo, na espetacularidade.

Apesar de exercerem funções estratégicas nessa estrutura gigantesca que é o carnaval, os adultos limitam suas participações ativas e na maioria das vezes, não levam em conta suas opiniões, escolhas, desejos e seus modos brincantes e espetaculares; ainda assim as crianças-brincantes conseguem subverter a ordem de que nada sabem. Por meio de suas culturais infantis associadas às culturas populares elas mostram que têm muito a nos ensinar, principalmente como ser protagonista da sua própria história que se agrega às culturas por elas vivenciadas em determinados espaços geográficos; mesmo sendo criança em um universo adulto que pouco valoriza e respeita as culturas infantis elas subvertem a lógica adultocêntrica e de maneira sábia colocam em prática seus modos de SER e ESTAR no mundo, ressignificando seus modos de vida e dando outros sentidos à cultura popular e (re)criando as culturas infantis.

Bibliografia

Aires Neto, F. (2016). *Carnaval das Crias do Curro Velho: espaço educativo de produção de saberes*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, Brasil.

Barreto, T. D. M. (2014). *Ausências: criação de dança a partir de um olhar para as mulheres em dois grupos de cavalo marinho da Zona da Mata Norte de Pernambuco*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Bião, A. J. C. (2009). *Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos*. Salvador: P&A.

Bião, A. J. C. (1998). Etnocologia, uma introdução. In C. Greiner, Christine & A. Bião (Orgs.). *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, pp. 15-21.

Carvalho, A. C. M. (2014). *Odô Iyá: da espetacularidade do Yle Ase Oba Okuta Ayra Yntyle ao corpo-cena*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 10 abril 2020, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

Damatta, R. (1997). *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro* (6a ed.). Rio de Janeiro: Rocco.

Del Priore, M. (2000). *Festas e utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense.

Dias Júnior, J. E. S. (2009). *Cultura popular no Guamá: um estudo sobre o boi bumbá e outras práticas culturais em um bairro de periferia de Belém*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Fernandes, L. K. (2018). *Infância urbana e novas tecnologias: uma análise pela perspectiva da criança*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 01 junho, 2020, de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32310>

Ferreira, C. P. (2012). *Sociabilidade e espaço público: experiências de ações culturais educativas na passagem Pedreirinha do Guamá - Belém-PA*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Gomes, C. C. S. (2007). Corpo e interfaces. In A. J. C. Bião (org.). *Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocologia*. Salvador: P&A, pp. 175-186.

Gomes, C. C. S. (2007). O ritual e o lúdico nas tradições culturais: poéticas e performances. In A. J. C. Bião (org.). *V Colóquio Internacional de Etnocologia*. Salvador: Fast Design, pp. 61-68.

Gordo, M. E. S. C. (2015). *O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2019*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado em 2 agosto 2020, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>

Le Breton, D. (2012). *A sociologia do corpo*. (6a ed.). (S. Fuhrmann, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1953).

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 2 agosto 2020, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

Loureiro, J. J. P. (2002). *Elementos de estética*. (Ed. rev.), (3a ed). Belém: EDUFPA.

Maffesoli, M. (1996). *No fundo das aparências*. (B. H. Gurovitz, Trad.). Petrópolis; Vozes.

Maffesoli, M. (2001). *A conquista do presente*. Natal: Argos.

Minayo, M. C. S. (2012). O desafio da pesquisa social. In S. F. Deslandes, R. Gomes, M. C. S. Minayo & M. C. Souza (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (32a ed). Petrópolis: Vozes, pp. 9-29.

Modesto, J. C. (2017). *Vozes intangíveis da passagem Pedreirinha: memória e patrimônio no bairro do Guamá, Belém do Pará*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil.

Palheta, C. S. A. (2012). *Artes carnavalescas: processos criativos de uma carnavalesca em Belém do Pará*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Ramos, J. M. T. (2002). *Entre dois tempos: um estudo sobre o bairro do Guamá, a Escola “Frei Daniel” e seu patrono*. Belém.

Santa Brígida, M. (2007, setembro 30). A Etnocologia como desígnio de um novo caminho para a pesquisa acadêmica – ampliação do modo e do lugar de olhar a cena contemporânea. In A. J. C. (Org.). *Anais do V Colóquio Internacional de Etnocologia*, Salvador, BA, Brasil, pp. 199-203.

Santa Brígida, M. (2014). *O Auto do Círio: drama, fé e carnaval em Belém do Pará*. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/ICA/UFPA.

Santa Brígida, M. (2015, agosto 30). A Etnocenologia na Amazônia: Trajetos-Projetos-Objetos-Afetos. *Revista Repertório: Teatro & Dança*, pp. 13-23.

Santa Brígida, M. (2016, junho). Etnocorpografando sons e gestos na Amazônia. In *Anais do Encontro Regional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Anais [do] II Encontro Regional da Associação Brasileira de Etnomusicologia [e] II Colóquio Amazônico de Etnomusicologia / Encontro Regional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Colóquio Amazônico de Etnomusicologia*. Belém, PA, pp. 22-24.

Wieczorkowki, J. R. S., Pesovento, A., Téchio, K. H. (2018, Set/dez). O caráter de pesquisa científica que reconhece e valoriza a diversidade cultural humana. *Revista Ciências e Ideias*. Recuperado em 27 julho 2020, de <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/948/620>

Palabras clave

Etnocenologia. espetacular. Aumento ou polimento.

El modelo municipal de prevención del trabajo infantil en la provincia de Misiones, Argentina. Reflexiones a partir del trabajo de campo realizado en la provincia durante los años 2020-2022

María Gabriela Miño¹ ; Raimundo Elías Gómez¹

1 - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Resumen de la ponencia

El objetivo de la presente ponencia es analizar la implementación del Modelo Municipal de Prevención del Trabajo Infantil en la provincia de Misiones, Argentina. Para comprender este marco institucional de reciente creación, partimos de una conceptualización del trabajo infantil como una problemática multidimensional, relacional y estructural, fuertemente condicionada por el habitus de sus agentes intervinientes (Gutiérrez, 2005; Bourdieu 2007). Si bien comprendemos que existen distintos agentes implicados en las intervenciones con las infancias, para la presente ponencia centramos nuestra atención en las representaciones y prácticas de las personas que conforman las distintas Comisiones Municipales y que intervienen a nivel local. Cabe señalar que los datos presentados en la ponencia forman parte de los avances de un proyecto de investigación en curso, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Mediante un abordaje cualitativo, se analizaron 47 cuestionarios realizados a integrantes de distintas Comisiones municipales, en el marco de una actividad formativa. Cabe mencionar que las personas que integran estas comisiones son referentes locales de salud, personal administrativo, representantes de escuelas rurales, representantes de fuerzas de seguridad, entre otros. Para el desarrollo del trabajo, se consideraron los siguientes ejes de análisis: 1) Identificación local de situaciones de trabajo infantil, 2) Factores de riesgo observados, 3) Propuestas de actuación y 4) Agentes de intervención. Los principales datos muestran una delimitación del trabajo infantil como una problemática de zonas rurales de la provincia, relacionada con situaciones de desempleo, necesidades básicas insatisfechas. Las propuestas de actividades para los niños, niñas y adolescentes giraron en torno a la educación y la recreación lúdica, y como medida preventiva destacó el acercamiento a las familias, sin existir un consenso en relación a los agentes que deben intervenir. A modo de conclusión sugerimos que la ponencia muestra los desafíos en la articulación institucional como también la importancia de los estudios situados para una caracterización de los agentes implicados en nuestra problemática de estudio.

----- Introducción

En la actualidad, existen en América del Sur distintas formas de explicar y comprender la problemática del trabajo infantil. Desde nuestra perspectiva de abordaje, esta situación se debe a dos cuestiones fundamentales:

(1) las características y condicionamientos estructurales de *la producción del conocimiento* sobre infancias trabajadoras, (2) *la configuración del espacio social de intervenciones y las luchas internas entre agentes sociales* con intereses y responsabilidades políticas sobre el tema (Bourdieu, 2007; Wacquant, 2010).

En cuanto a *las características de la producción del conocimiento*, sugerimos que la misma, se enmarca en un campo específico de producción cultural, el cual concentra limitaciones estructurales e históricas en relación a la continuidad o cambio en los paradigmas y perspectivas más utilizados de estudio (Bourdieu, 1975; Sapiro, 2015). Cabe señalar, que *el campo de la producción cultural* no se reduce únicamente al ámbito académico, constituyéndose, además, por el ámbito del periodismo y el de las instituciones con fines sociales, las cuales sostienen una alta injerencia en la construcción y delimitación de problemas estatales de intervención (Wacquant, 2022).

Siguiendo este argumento, en Argentina se definen dos perspectivas sobre trabajo infantil de mayor anclaje y utilización tanto en la continuidad de la producción del conocimiento científico, como en la puesta en práctica de acciones preventivas (Miño y Gómez, 2022). Por un lado, referenciamos la *perspectiva abolicionista*, la cual incide en factores estructurales ligados a la precarización laboral y la desprotección infantil frente al Estado y, por el otro, una perspectiva más relativista, la cual hace hincapié en la importancia de considerar las situaciones concretas en las cuales se despliegan las prácticas de las infancias trabajadoras (Padawer, 2010; Noceti, 2011; Paz y Piselli, 2011; Miranda Juárez y Re, 2015; Aparicio y Crovetto, 2015; Frasco Zuker, 2016; García Mendivelso, 2016; Labrunée, Laguyás y Goñi, 2016; Jorge-Navarro y Sánchez, 2018; Crovetto et al., 2018; Zsögön, 2018; Silva, 2019; Remorini et al., 2019). Señalar que las discusiones actuales sobre las situaciones que deberían promover una intervención estatal respecto a las infancias trabajadoras en América del Sur, se enmarcan en estas las dos posturas diferenciadas, coincidiendo ambas en reivindicar la *lucha contra las Peores Formas de Trabajo Infantil* (OIT, 1999).

Sin embargo, consideramos que la postura normativa o abolicionista tiene mayor peso político y es actualmente utilizada como fundamento en las intervenciones estatales de prevención y erradicación del trabajo infantil en

Argentina (Miño, Gómez y Jiménez García, 2022). Esta perspectiva de abordaje, cuyos principales referentes son organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Naciones Unidas (ONU) y las agencias estatales de protección infantil, delimitan la problemática como *actividades dentro o fuera del hogar, con repercusiones negativas en el desarrollo y bienestar de la infancia*. Cabe destacar, el Convenio n° 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999) en el que se establece una tipología de las actividades consideradas como *Las Peores Formas de Trabajo Infantil*, entre las cuales se mencionan: la mendicidad, la trata de personas, la condición de servidumbre, el trabajo forzoso u obligado, la inclusión de niños/niñas en conflictos armados o en actividades ilícitas y todo tipo de trabajos que, sin importar su naturaleza, signifiquen un daño a la salud, integridad y seguridad de los niños, niñas o adolescentes. Otra cuestión de interés para delimitar la caracterización normativa del trabajo infantil, es el artículo 148 bis del Código Penal Argentino (1984), el cual establece la pena de prisión de 1 a 4 años para aquellas personas mayores de edad que incluyan en trabajos forzados a niños, niñas o adolescentes. En definitiva, *la perspectiva abolicionista delimita al trabajo infantil como una categoría estatal de prohibición, en referencia a la utilización, por parte de una persona adulta (mayor de 18 años), de personas menores de 16 años, en actividades dentro o fuera del hogar, que impliquen una situación perjudicial para la salud e integridad de niños, niñas o adolescentes* (Miño, 2023).

Cabe señalar, que la utilización mayoritaria de la perspectiva abolicionista frente a otras posturas sobre el tema, guarda relación con la *configuración del espacio social de intervenciones y las luchas entre agentes sociales con injerencia sobre el tema*. En este sentido, sugerimos que es imprescindible lograr una caracterización del trabajo infantil desde una *perspectiva estructural constructivista* (Bourdieu, 1999, 2007). Así, señalamos que las prácticas de prohibición ligadas a las situaciones del trabajo infantil por parte de agentes estatales, con responsabilidades políticas sobre el tema, no pueden ser comprendidas únicamente como la reproducción de un discurso o la aceptación de posiciones dominantes provenientes de agencias internacionales con un peso político económico relativo mayor. Las perspectivas dominantes sobre el tema son el resultado de *luchas históricas* pertenecientes a un contexto social, político, económico y cultural situado al cual denominamos en nuestra investigación *El espacio social de las intervenciones con las infancias trabajadoras*. Es por ello que la configuración actual de la protección a las infancias frente al trabajo muestra la coexistencia y la conformación de distintas apuestas sociales, económicas, culturales y simbólicas para el uso del tiempo en la infancia (Bourdieu, 1988, 1999; Gutiérrez, 2005). De esta manera, comprendemos que cada uno de los agentes implicados en el espacio social de intervenciones - ya sean los hogares, las distintas agencias estatales, los organismos internacionales y las entidades como ONGS- tendrán su propia forma de comprender y explicar la problemática y, en consecuencia, una manera diferente de posicionarse y de construir estrategias frente al tema. Es en esas luchas internas, donde se delimita y establece el rumbo de las políticas públicas y las perspectivas de abordaje que tendrán una mayor aceptación y utilización por parte de los agentes implicados.

En concordancia con este argumento, en la presente ponencia se retoma la importancia de considerar, en los estudios actuales sobre trabajo infantil, la propia perspectiva de abordaje utilizada y sus posibles repercusiones. Mediante una caracterización de las perspectivas de los agentes que intervienen en el Modelo Municipal de Prevención del Trabajo Infantil, logramos establecer una discusión sobre la delimitación del problema en relación a las estrategias desarrolladas por las agencias estatales. En este sentido, consideramos que la delimitación del problema establece una forma de concebir al trabajo infantil que trae aparejado una serie de medidas bajo la selección y consideración de unos factores sobre otros. Es por ello que repensar los posicionamientos sugiere analizar cuáles son aquellas situaciones que podrían quedar fuera del abordaje institucional del problema y cuáles serían sus posibles repercusiones, generando aportes para la consolidación local del sistema de protección infantil en la provincia de Misiones.

----- Desarrollo

El Modelo Municipal de Prevención y la delimitación del trabajo infantil como problema de intervención.

El Modelo Municipal de Prevención del Trabajo Infantil es una iniciativa coordinada por la Comisión Provincial para la Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI), como parte de las estrategias del Ministerio de Trabajo y Empleo de la provincia de Misiones (MTyE) para la descentralización de actuaciones en un mayor alcance territorial.

El Modelo Municipal comienza su implementación en el año 2020 y tiene como principal antecedente el cambio normativo de la Ley XV- N° 5 de Municipalidades del año 2019, el cual promovió la creación de Direcciones de Infancia y Comisiones de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en distintos municipios de la provincia. Según datos de una entrevista realizada en el año 2022, de los 78 municipios provinciales, se constituyeron 33 Comisiones Municipales de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil. Estas Comisiones tienen protagonismo en el nuevo Modelo Municipal cuya implementación comenzó a gestarse a través del Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil que lleva adelante el Ministerio de Trabajo y Empleo (MTyE, 2020).

La primera experiencia del Modelo se desarrolló en el municipio de Jardín América, contando con la asistencia técnica de la ONG Desarrollo y Autogestión, la cual articuló su actividad junto a cooperativas locales, personal de entidades jurídicas, personal de salud, policías, escuelas y organizaciones civiles de la localidad (DYA, 2022). Durante los años 2020-2022, la iniciativa incluyó distintas actividades de tipo educativas y recreativas para niños, niñas, adolescentes y sus familias, como colonia de vacaciones, radio escolar, capacitación a mujeres del programa "Misiones trabaja", campañas de sensibilización, actividades en el mes de las infancias (agosto) y taller de cocina para mujeres referentes de merenderos comunitarios. Según datos obtenidos de entrevistas, la puesta en marcha del modelo municipal propuesto se focalizó en el sector de la yerba mate y está orientado a las

familias de pequeños productores, las cuales presentan condiciones de vida y trabajo valoradas por los agentes de intervención como situaciones más próximas al riesgo de trabajo infantil.

Durante el año 2020, año de inicio de la implementación del Modelo Municipal, tuvimos la oportunidad de participar desde la Universidad Nacional de Misiones, como formadores en una capacitación sobre prevención del trabajo infantil para funcionarios y funcionarias municipales. Este primer acercamiento, brindó la posibilidad de conocer a personas que trabajan en detección y acompañamiento a familias con niños y niñas trabajadores y referentes políticos de distintos municipios de la provincia[1].

Mediante esta formación se realizaron dos cuestionarios de forma anónima, a través de la aplicación Google Forms, los cuales estuvieron a disposición de las 100 personas que participaron en la actividad. El primer cuestionario, que contó con la participación de 23 funcionarios/as, se focalizó en preguntas abiertas sobre el municipio de pertenencia, años que lleva trabajando en el lugar, su experiencia en torno al trabajo infantil y las actuaciones que considera se deberían implementar. Tiempo después, el segundo cuestionario, en el cual participaron 24 personas, incluyó preguntas sobre identificación de situaciones de trabajo infantil, factores de riesgo y medidas preventivas. A continuación, se presentan los principales resultados del análisis de los cuestionarios realizados por los funcionarios y funcionarias municipales. Para el análisis se utilizaron los siguientes ejes de discusión: 1) la identificación local de situaciones de trabajo infantil, 2) los factores de riesgo que suelen considerar, 3) sus propuestas de actuación para prevenir y erradicar el trabajo infantil y 4) las instituciones que consideran deben formar parte de la intervención.

En relación a la identificación de situaciones de trabajo infantil, los resultados sugieren que las actividades que se consideran como parte de la delimitación del problema guardan relación con la producción de té, tabaco o yerba mate. Son actividades del sector primario de producción, desarrolladas en zonas rurales de la provincia, en las cuales los niños y niñas acompañan a sus familiares o trabajan con alguien ajeno al ámbito familiar, realizando tareas afines a la actividad de producción agrícola local “(...) Cuando los padres aprueban que el niño niña trabaje bajo la tutela de un extraño o de un familiar, los niños salen a trabajar[2]” (funcionario/a municipal). Los agentes municipales que intervienen en la identificación y prevención de situaciones de trabajo infantil, sugieren que la problemática se relaciona con el tipo de actividad, entre las cuales se encuentran “(...) manipular sustancias tóxicas, usar herramientas cortantes, levantar cosas muy pesadas, realizar tareas muy repetitivas, excesivas en tiempo, tareas nocturnas; en definitiva, cualquier tarea que exceda su responsabilidad de niño, está prohibida” (funcionario/a municipal).

En relación a los factores de riesgo de trabajo infantil, los funcionarios/as consideran tres indicadores principales, los cuales integran una serie de variables: a) el estado de salud del niño, niña o adolescente b) el rendimiento escolar y c) las condiciones de vida y trabajo del entorno familiar.

El estado de salud y el rendimiento escolar son dos indicadores muy mencionados entre los funcionarios/as, presente en la siguiente referencia “faltan en las escuelas, (...) presentan debilidad por falta de nutrición, falta de concentración al generar un diálogo con el niño” (funcionario/a municipal). Estos indicadores no son ajenos a las discusiones actuales sobre las principales repercusiones del trabajo infantil en estudios académicos que inciden en su necesaria abolición (Martínez, 2001; Crosta, 2007; Silva, 2019; Cervini, 2015; Re y Nessi, 2017). Como sugieren Del Río y Cumsille (2008),

Respecto a las consecuencias que el trabajo infantil tiene sobre los niños, múltiples estudios han dado cuenta de cómo el trabajo precoz no permite a los niños beneficiarse de forma adecuada de la educación, tanto porque el trabajo les quita tiempo que no pueden dedicar a estudiar, como porque simplemente el trabajo induce a los niños a abandonar el sistema escolar formal (p. 43).

Los autores que defienden esta postura inciden en que el trabajo infantil genera problemas en áreas educativas como el aprendizaje de lectura y matemáticas (Cervini, 2005). La asistencia escolar, lejos de los aprendizajes informales de los contextos de participación familiar, es una situación identificada por funcionarios/as como condicionante de protección frente al trabajo infantil.

En relación a las características socioeconómicas de las familias, señalar que en las respuestas de los cuestionarios se pudo constatar que las necesidades básicas insatisfechas (NBI) son ampliamente referenciadas como principales indicadores de riesgo de trabajo infantil. Esto sugiere que el trabajo infantil es delimitado como una actividad en relación a la falta de ingresos económicos y como una salida de las familias ante la falta de medios de subsistencia “Los factores son generalmente la necesidad de contar con las cosas básicas para poder vivir ya sea alimentos, alquileres, salud, educación, higiene” (funcionario/a municipal). Esta hipótesis defiende la existencia de un salario crítico, donde los costes de producción y las relaciones del mercado de trabajo son los principales condicionantes de estudio (Miño y Gómez, 2022). En este sentido, la principal hipótesis que promueven las y los funcionarios/as municipales es que, al aumentar el capital económico de una familia, habría una disminución de las situaciones de vulnerabilidad frente al trabajo infantil (Basu y Van, 1998).

En cuanto al uso del tiempo, las actividades que se consideran apropiadas para los niños, niñas y adolescentes de 5 a 14 años, son principalmente la escolaridad obligatoria y la realización de actividades de ocio y tiempo libre como juegos didácticos, talleres de expresión y pintura. “Realizar actividades recreativas, jugar, aprender sobre música, danzas, practicar deportes, relacionarse con sus pares y disfrutar de su infancia bajo el resguardo de un adulto responsable, que asegure sus derechos” (funcionario/a municipal). También se incluyeron en las respuestas actividades para la autonomía como talleres de huertas, cuidado del medio ambiente, o tareas cotidianas como poner la mesa, doblar la ropa, barrer, entre otras.

En cuanto a las instituciones que consideran deben formar parte de la intervención estatal de prevención, las respuestas sugieren una falta de consenso respecto al tema. La mayoría de los funcionarios y funcionarias nombraron distintas instituciones, algunas del ámbito municipal y otras del ámbito provincial como son: Secretaría de Acción Social, Juzgado de Familia, policía, iglesias, escuelas, Área de Mujer e Infancia municipal y la biblioteca. De esta forma, se denota una falta de unificación de criterios para la intervención en una mayor articulación institucional y la incorporación de protocolos que configuren un único sistema de protección infantil. En este sentido, señalar que, en entrevistas realizadas en el año 2022, funcionarias provinciales manifestaron que vienen trabajando en una mayor articulación entre agencias que intervienen con las infancias y sus derechos.

[1] Para más información sobre las capacitaciones realizadas ver el siguiente enlace <https://misionesonline.net/2020/07/29/mas-de-130-funcionarios-municipales-participaron-de-la-capacitacion-sobre-prevencion-del-trabajo-infantil-impulsada-por-la-ong-sueno-para-misiones/>

[2] Tareas relacionadas a la cosecha de la yerba mate (*Ilex paraguariensis*), producción primaria muy extendida en la provincia de Misiones.

Conclusiones

A modo de conclusión sugerimos que la persistencia del trabajo infantil en la provincia de Misiones, introduce la necesaria discusión sociológica sobre la conformación de la delimitación del problema de intervención. En nuestro trabajo de campo constatamos que los programas preventivos frente al trabajo infantil son actualmente dirigidos a una tipología específica de familia, de zonas rurales de la provincia, las cuales presentan bajos ingresos, necesidades básicas insatisfechas, y se dedican a la producción primaria de yerba mate, té o tabaco. En este sentido, cabe señalar que las principales variables que se consideran para la delimitación del problema son acordes a una perspectiva abolicionista, prevista en los tratados internacionales ratificados por el Estado Argentino, incluidos en la última Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (INE, 2018).

Debido a esta caracterización y delimitación del problema de intervención, las instituciones que trabajan en la prevención del trabajo infantil no presentan actualmente programas para las ciudades de la provincia como Posadas, Iguazú, Eldorado y Oberá. Esto se debe a que las familias de esas zonas no presentan los factores de identificación y riesgo, referenciados por las instituciones internacionales como Naciones Unidas (ONU) o la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Por lo tanto, quedan fuera de la agenda gubernamental la aplicación de medidas en zonas urbanas de Misiones, sin contemplar situaciones de vulneración de derechos infantiles ligado a trayectorias laborales en comercios y en otras actividades secundarias. Desde nuestra postura, esta situación se debe en parte a la utilización de las perspectivas e hipótesis que promueven las agencias internacionales, con gran injerencia en el espacio de intervenciones con las infancias trabajadoras, como también, a la falta de una mayor apertura institucional hacia la realización de investigaciones situadas en la región. En este sentido, es interesante destacar la necesidad de desarrollar estudios que incidan en otros condicionamientos ligados al trabajo infantil, como, por ejemplo, la continuidad de apuestas familiares en actividades secundarias de producción (Acevedo González et al., 2011) o en el aprendizaje de estrategias sociales con mayor proyección en espacios de participación con escasa demanda de mano de obra cualificada.

Para concluir sugerimos mediante este estudio que la *construcción de una tipología de familia en riesgo* ligada al trabajo infantil de las zonas rurales de la provincia, condiciona el accionar tanto de la administración pública como de otros agentes con responsabilidades en las trayectorias infantiles. En este sentido, sugerimos la necesidad de integrar otras miradas sobre el problema para contemplar en las intervenciones a todos los agentes involucrados y a todas las formas de trabajo infantil que persisten en distintas zonas de la provincia.

Bibliografía

Aparicio, S. & Crovetto, M. (2015). Los jóvenes en el agro argentino: inicios tempranos en el mundo del trabajo. *Carta Económica Regional* (24), 90-113.

Acevedo González, K., Quejada Pérez, R., & Yáñez Contreras, M. (2011). Determinantes y consecuencias del trabajo infantil: Un análisis de la literatura. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, XIX (1), 113-124 <https://doi.org/10.18359/rfce.2263>

Basu, K & Van, P. (1998). The economics of child labor. *American Economic Review*, 88 (3), 412-442.

Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19-47. <https://doi.org/10.1177/053901847501400602>

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(25), 451-480.

Cervini, R. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina - los datos del SERCE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 130-146.

- Crovetto, M. M., Ejarque, M. & Nessi, M. V. (2018). El trabajo infantil y adolescente del agro argentino: Consideraciones sobre su medición en las estadísticas públicas y una propuesta alternativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.24215/18537863e035>
- Crosta, F. (2007). Heterogeneidad en el acceso a la educación media y el trabajo infantil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(6). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Del Río, M. F. & Cumsille, P. (2008). ¿Necesidad económica o preferencias culturales? La justificación parental del trabajo infantil en Chile. *Psykhé*, 17(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000200004>
- Frasco Zuker, L. F. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1.205-1.216.
- García Mendivelso, V. A. (2016). El trabajo infantil rural: Un puente para la construcción de saberes en la escuela rural. *Infancias Imágenes*, 15(1), 139-152. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a10>
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra editor.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina (2018). EANNA: Encuesta de actividades de niños, niñas y adolescentes 2016-2017. Ministerio de Producción y Trabajo, Presidencia de la Nación. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/eanna_2018.pdf
- Jorge Navarro, M. G. & Sánchez Enrique, D. V. (2019). Educación, trabajo infantil y derechos humanos en el noroeste argentino. *Revista Educación*, 43(1), 563-574. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.26611>
- Labrunée, M. E., Laguyás, M. M. & Goñi, M. E. (2016). Local Potential for Integral Approach of Child Labour in Partido de General Pueyrredón, Argentina. *Trabajo y Sociedad*, (26), 309-325
- Martínez, A. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*, 6(2), 235-244 <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200011>
- Miranda Juárez, S. & Re, D. A. (2015). El trabajo infantil rural en México y Argentina. El caso de dos complejos agroindustriales. *Sociedad y Economía*, (29), 91-106 <https://doi.org/10.25100/sye.v0i29.3919>
- Miño, M. G. & Gómez, R. E. (2022). Dimensiones actuales en la investigación del trabajo infantil en Argentina: una sistematización teórica. *Folia Histórica del Nordeste*, (44), 147-170. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/5839>
- Miño, M. G.; Gómez, R. E. & Jiménez García, A. (2022). Delimitación de factores asociados al riesgo de trabajo infantil en la provincia de Misiones, Argentina. *Reinad: Revista sobre la infancia y la adolescencia* 23, 74-84 <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.15879>
- Miño, M. G. (2023). ¿Qué es y qué no es Trabajo Infantil? Abordajes reflexivos desde un estudio de caso en el noreste argentino. *Revista Perspectivas: Notas sobre Intervención y Acción Social*, 40, 1-20.
- Ministerio de Trabajo y Empleo de la Provincia de Misiones (30 de junio de 2020). Plan de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente del Municipio de Jardín América (2020-2023). Recuperado de <https://trabajo.misiones.gob.ar/copreti-acciones/>
- Noceti, M. B. (2011). El trabajo infantil como estrategia de sostén de las familias pobres en la Argentina, la necesidad de rediseñar el objeto de las políticas públicas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (27), 171-194. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927347
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999). Convenio n° 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar. La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, (16), 349-375.
- Paz, J. A. & Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 42(166), 135-160. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2011.166.25921>
- Remorini, C., Teves, L. S., Palermo, M. L., Jacob, A. & Desperés, P. (2019). Acerca de la participación de niños y niñas en actividades de subsistencia. Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina). *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(2), 293-312. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.5503>
- República Argentina (1984). Código Penal de la Nación Argentina. República Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.htm>
- Re, D. A. & Nessi, M. V. (2017) Educación y trabajo en la tarea de yerba mate: Un análisis a través de datos secundarios. En D. Re, M. Roa y J. Gortari (coords.), *Tareferos: vida y trabajo en los yerbales*

(pp. 231-247). Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Sapiro, G. (2015). Field Theory. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 140-148). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03189-5>

Silva, M. A. (2019). El desarrollo sostenible sin erradicar el trabajo infantil en Argentina y Brasil: ¿es una forma de discriminación? *Revista Ra Ximhai*, 15(1), 25-40. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.02.ms>

Wacquant, L. (2010). *Castigar A los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2022). *The Invention of the “Underclass”: A Study in the Politics of Knowledge*. Cambridge. Polity Press.

Zsögön, C. (2018). Las formas del trabajo infantil en la región de la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Anais Brasileiros de Estudos Turísticos: ABET*, 8(3), 47-58

Palabras clave

TRABAJO INFANTIL, MODELO MUNICIPAL, MISIONES.

Resumen de la ponencia

A proposta a partir desse trabalho é analisar as pautas socioambientais junto a organizações e movimentos sociais com grupos de juventude rural organizados politicamente no Brasil. A questão central proposta é: quais são as lutas e a percepção da juventude rural sobre as pautas e conflitos socioambientais no Brasil, levando em consideração sua identidade geracional e projetos de vida? Assim, o objetivo geral é compreender as inter-relações e como ocorre a construção das pautas nas organizações e movimentos sociais em juventude rural no Brasil e as percepções sobre os conflitos socioambientais que vivenciam em seus espaços e territórios. Para compreender como os (as) jovens se percebem nas mobilizações e conflitos será acionado o aporte teórico a partir de Elias (1999 e 2004) e Bourdieu (1997) e a configuração dessas lutas e pautas socioambientais a partir de Acselrad (2004), Zhouri (2005 e 2018) dentre outros. A metodologia da pesquisa é qualitativa com o método de análise de conteúdo. As fontes primárias foram acessadas a partir da observação em eventos de formação política destes jovens e a realização de entrevistas com roteiro aberto. As fontes secundárias são sites, cartilhas, materiais de divulgação e redes sociais dessas organizações e movimentos sociais. Considera-se que é apropriado enfatizar esse ator social e as suas vivências e a sua relação intrínseca com a dimensão ambiental no Brasil.

----- Introducción

A proposta é analisar as pautas nas organizações e movimentos sociais em juventude rural no Brasil e as percepções sobre os conflitos socioambientais que vivenciam em seus espaços e territórios e as estratégias de resistência elaboradas. Assim, o objetivo geral é compreender as inter-relações e como ocorre a construção das pautas nas organizações e movimentos sociais em juventude rural no Brasil e as suas percepções sobre os conflitos socioambientais e as estratégias de resistência elaboradas em seu cotidiano[1].

Sob essa perspectiva, mediante a questão central de pesquisa e o objetivo geral, especificamente propõe-se: quais são as transformações nas pautas das organizações e movimentos sociais e nos conflitos socioambientais tendo a teorização das configurações de Elias (1999 e 2005) e Bourdieu (1997); a configuração dessas lutas e pautas ambientais a partir de Acselrad (2004), Zhouri (2005 e 2018); discutir quais são as estratégias de resistência (Scott et al, 2002, Scott 2013) como práticas de base agroecológica e segurança alimentar.

A mesma se justifica pela questão social relacionada à diversidade das condições de vida e trabalho dos (as) jovens que vivem no meio rural brasileiro que se configura em diferentes inserções produtivas, formas de acesso a serviços públicos e sociabilidades. Muitos (as) jovens compartilham o desafio de vivenciar a agricultura familiar e camponesa atualmente no Brasil e, a partir dela, tentar viabilizar sua autonomia econômica e sociabilidade nos territórios rurais. Além disso, conforme evidenciado na própria pesquisa realizada, também cabe ser considerado é que muitas organizações e movimentos sociais, para fins de fortalecimento e aumento de sua expressão política, atualmente agem em uma diversidade de campos temáticos (IBARRA et al., 2002). Dessa maneira, por exemplo, observa-se a emergência de temas relacionados ao tema ambiental como a agroecologia, agricultura orgânica, biodinâmica, dentre outros temas e discursos como possíveis mobilizadores e agregadores de novas relações de poder, bem como movimentando recursos de raiz cultural e cognitiva.

Para compreender como os (as) jovens se percebem nas mobilizações, conflitos e jogos políticos e como compreendem os mesmos, será proposto o resgate dos principais períodos históricos na configuração dessas lutas e pautas ambientais nessas organizações e movimentos sociais para compreender como se configuram essas relações de interdependência ao longo do seu processo social (ELIAS, 1994; 2000).

A partir da ideia de representação política de Bourdieu, pretendo problematizar a ação dos atores nos espaços de formulação e reivindicação sobre as temáticas socioambientais como representantes políticos de suas organizações e movimentos sociais. Desta maneira, os atores nesse campo social empenham, em sua concorrência com os outros, as forças relativas que detêm e, por meio disso, buscam definir sua posição nesse campo político e, em consequência, possíveis estratégias para a luta (BOURDIEU, 1997), seja transformando ou conservando o campo e o objeto em disputa.

Em relação aos conflitos socioambientais, vale destacar a discussão de Acselrad (2004), no qual ele descreveu que dois processos caracterizaram a territorialidade do capitalismo brasileiro. O primeiro é relacionado à

concentração crescente do poder de controle dos recursos naturais por poucos atores e a acumulação capitalista efetiva de escalas cada vez mais amplas de produção, de avanços sobre novos espaços sociais para a exploração do trabalho e de especulação fundiária e imobiliária. E, o segundo processo na construção da territorialidade capitalista do Brasil foi à privatização do uso de espaços com recursos naturais de uso comum, mais especificamente do ar e das águas, com a reprodução de um modelo da sociedade capitalista moderna e com a aceleração da intensidade sobre a produção do trabalho no ambiente (ACSELRAD, 2004).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e a pesquisa foi realizada entre o período de fevereiro de 2017 até outubro de 2020 e é uma das partes constituintes do Projeto de financiado pelo Edital Universal CNPQ no ano de 2016 intitulado “Mapeamento das ações da juventude rural sobre as mobilizações e conflitos socioambientais no Brasil” (BARCELLOS, 2020). Nesse artigo também há dados da dissertação de Pádua (2021) a qual orientei, sob a lente da educação ambiental, e que traz dados de pesquisa mais atualizados. Na dimensão empírica, a pesquisa foi realizada com jovens que tem uma atuação política e participaram do IIº Curso Nacional de Formação do Movimento pela Soberania Popular na Mineração (2018) e no espaço da Escola Família Agrícola EFASul em Canguçu – RS a partir de observação e realização de entrevistas com roteiro aberto. As fontes secundárias foram acessadas por meio de sites, cartilhas, materiais de divulgação e redes sociais dessas organizações e movimentos sociais e os dados foram coletados pelo método de análise do conteúdo. Os movimentos abarcados nesse estudo são o Coletivo Nacional de Jovens da Via Campesina, dentre eles PJR, MST, MAM etc. e também de jovens da CONTAG e FETRAF-Brasil.

Desarrollo

De acordo com a CPT, no Mapeamento dos Conflitos do Campo em 2021, Brasil foram registradas 1.576 ocorrências de conflitos por terra no ano de 2020, o maior número desde 1985 e 25% superior a 2019 (CPT, 2021). Os principais tipos de violência cometidos em 2020 são “invasão”, “grilagem” e “desmatamento ilegal”. Foram vitimadas por invasão 81.225 famílias, das quais 58.327 são indígenas (72%); 19.489 sofreram grilagem (37% indígenas); e 25.559, desmatamento ilegal (60% indígenas). Segundo a CPT (2021) os conflitos pela água em 2020 também foram demarcados pelos mesmos protagonistas históricos, as mineradoras internacionais, responsáveis por 39% das 350 ocorrências, que envolveram 56.292 famílias, cujas categorias mais afetadas foram ribeirinhos (23% dos eventos), pescadores (21%) e indígenas (16%). Ainda, em CPT (2022) dados parciais apontam que em 2022 já são 14 assassinatos por conflitos no campo (4 no Pará) Estados da Amazônia concentram 28 dos 35 assassinatos de 2021 (80%) Das 35 vítimas, 33 eram homens e 02 eram mulheres Entre as ocorrências de conflitos, duas foram massacres (morreram 3 pessoas ou mais). Ao todo, 100 pessoas foram presas no ano passado, um aumento de 45% em relação a 2020. Dessas, 30, quase um terço do total, foram presas em um conflito em Rondônia. Os estados com maior número de assassinatos: Rondônia, com 11; Maranhão, com 09; Roraima, Tocantins e Rio Grande do Sul, cada um com 03 (CPT. 2022).

Em consonância com estes dados, no Brasil, de acordo com o estudo e a sistematização dos dados realizada pelo Projeto Latentes (2018) existem 4.536 áreas em que assentamentos, quilombolas, reservas indígenas e áreas de proteção são vizinhas ou têm intersecção com áreas ativas de exploração mineral. Ressalta-se, que estes conflitos socioambientais, além de representar novas dinâmicas espaciais locais e regionais se somam a escalada de violências e conflitos agrários no Brasil.

Ou seja, em um período mais recente a potencialidade dos riscos ambientais e de potenciais conflitos socioambientais motivados pelos empreendimentos de mineração e a suas formas de territorialização se destacam no Brasil. Exemplo disto, é que a Agência Nacional de Mineração (ANM) estima que há um grande potencial geológico brasileiro não explorado e, como pode ser visto pelo Plano Nacional de Mineração 2030, é forte o estímulo à atividade de mineração. Atualmente, estima-se que há cerca de 30 mil empreendimentos de mineração no Brasil.

Nesse processo, observa-se que as monoculturas agrícolas junto com empreendimentos hidrelétricos, projetos de mineração, entre outros, estão ao longo da história progressivamente crescendo no Brasil, acionando discursos de viés evolucionista e baseados na ideia de crescimento econômico neoliberal, para denominar de forma falaciosa as regiões que tem interesse de exploração como “pobres”, “pouco desenvolvidas”, “pouco povoadas”, para subverter o seu interesse apenas em auferir lucros e exportar os elementos da natureza apenas como recursos, não levando em consideração aspectos históricos, culturais, sociais das comunidades e povos, incluso dos jovens que vivem no rural.

As pautas das organizações e movimentos sociais aqui analisadas aparecem na cena pública formuladas com base em ideias relacionadas a transformação social e continuidade da luta, sendo que os (as) jovens se auto identificam como responsáveis pela sua própria organização. A educação aparece relacionada aos processos formativos que essas juventudes vivenciam nos espaços dos movimentos sociais, com ênfase a importância de uma educação do campo. As categorias “rural” e “questões socioambientais” trazem em seu conteúdo diversas categorias sociais, como: conflitos socioambientais, a crise do capitalismo, a defesa dos bens naturais, a busca por um novo modelo produtivo e o enfrentamento ao agronegócio aparecem ligados ao contexto rural e ambiental (FIGURA – 1). Os principais conflitos socioambientais foram relacionados à água, ao agronegócio e à mineração. Outras temáticas ligadas ao rural que emergem é o fortalecimento da relação campo-cidade, o acesso à tecnologia no campo e o debate ligado ao êxodo rural (PÁDUA, 2021).

No que tange as pautas especificamente, observa-se recentemente tanto nos nas organizações e movimentos sociais em juventude rural, como em ONG’s há uma associação em comum à pauta socioambiental com à produção, soberania e a segurança alimentar, bem como a qualidade da alimentação. De acordo com Pádua (2021) diante deste cenário, a produção de alimentos saudáveis foi apontada pelos (as) jovens como uma saída

para conseguir renda durante a pandemia da COVID-19, alguns produtores têm recorrido ao delivery de alimentos em substituição às feiras que foram suspensas no início da pandemia, já que a busca por produtos semagrotóxicos, segundo os relatos, cresceu nas cidades. É o caso de militantes do MST, do MPA, da PJR e do MMC (PÁDUA, 2021). Assim, podemos perceber uma associação entre a questão alimentar e o desmantelamento das políticas públicas de segurança alimentar, assistência social e de comercialização direta.

A insegurança alimentar, agravada nos últimos anos no país, também emerge nas falas e pautas da juventude. Em um documento produzido em 2021 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN) sobre o aumento da fome no país no período da pandemia da COVID-19 a partir de levantamentos realizados por todo o território brasileiro durante dezembro de 2020. O Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (VIGISAN, 2021) mostra como ao fim de 2020 55,2% da população brasileira se encontrava em situação de insegurança alimentar e dentre eles 9% conviviam com a fome. Este relatório aponta também que na zona rural esse dado é ainda mais grave, 12% dos domicílios localizados no campo se encontravam em situação de grave insegurança alimentar. Uma associação feita neste relatório é entre a insegurança alimentar e a insegurança hídrica, principalmente nas zonas rurais. Outro fator que influenciou na redução da segurança alimentar dos domicílios da área rural foi a diminuição dos preços dos produtos comercializados por essa parte da população. Os níveis de insegurança alimentar moderada e grave obtidos em 2020 chegaram a valores similares aos encontrados antes no ano de 2004 (VIGISAN, 2021).

Foi possível encontrar entre nas pautas e manifestações de jovens discursos que sinalizam, apesar das dificuldades apontadas, a vontade de seguir produzindo alimentos. A pauta da alimentação saudável surge associada a um "ato político" no âmbito da produção de base agroecológica e também como algo que pode criar condições para a permanência no campo associada a pautas como acesso à saúde, à educação, ao lazer, ao esporte. A produção de base agroecológica com suporte de políticas públicas de Estado é apontada como um modelo de vida e uma das pautas em nível nacional para as organizações e os movimentos sociais em juventude rural que participaram da pesquisa em Barcellos (2020) e Pádua (2021).

Ressalta-se, em Pádua (2021) que nos últimos anos de governo Bolsonaro as políticas voltadas ao incentivo das práticas agroecológicas vêm dando lugar a políticas de incentivo ao uso de agrotóxicos. Com a reforma administrativa operada pelo governo Bolsonaro (Lei 13.844, que tem como origem a MP 870/2019) e o Decreto 9.759/2019, instâncias estruturantes da execução da PNAPO foram extintas: a Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica (Ciapo) e a Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Cnapo).

Analisa-se que as questões socioambientais se configuram de forma intrínseca à luta pelo acesso aos bens naturais, à defesa do território, à escolha do modelo produtivo nas mapeadas das organizações e movimentos sociais em juventude rural. As mesmas surgem ligadas ao contexto específico de cada um dos (as) jovens, que reivindicam o reconhecimento dos seus direitos sociais e poder viver nos diversos territórios no campo brasileiro (PÁDUA, 2021). Em suas pautas, formulações políticas e experiências cotidianas é perceptível uma combinação de denúncia e do anúncio em suas falas, por exemplo: a lógica do agronegócio e de grandes empreendimentos, que geram danos ambientais e uma exploração intensiva de bens naturais, como uso e contaminação de águas, desmatamentos; contaminação e envenenamento de flora e fauna por agrotóxicos; da distribuição e do acesso desigual da lógica capitalista aos territórios e dos bens naturais presentes nele; das consequências sociais e ambientais dessas lógicas de produção; da ausência de políticas públicas contextualizadas e apropriadas às populações do campo e aos biomas naturais (PÁDUA, 2021). Junto a isso a pauta da sucessão rural permanece como uma pauta constante, mesmo que nos eventos realizados nos últimos três anos as formulações e pautas estivessem enfaticamente associadas ao aporte e a necessidade de acesso às políticas públicas governamentais.

É diante desse contexto que as organizações e movimentos sociais em juventude rural buscam, a partir das suas mobilizações, experiências e pautas, reafirmar suas lutas e a construção das suas pautas recentes (PÁDUA, 2021).

----- Conclusões

Considera-se que nem todos esses (as) jovens se dedicam apenas ao trabalho agrícola. Muitos transitam intensamente entre o rural e o urbano, seja para trabalhar, estudar ou encontrar alternativas de vivência, por meio da cultura, esporte e lazer. As trajetórias podem ser diversas e dependem das condições de trabalho e renda no meio rural, dos níveis de escolaridade alcançados e dos contextos etnoculturais e socioambientais que esses jovens estão vivenciando. Em meio a esse processo social de reconhecimento da juventude rural há também a exploração intensiva de diferentes tipos de bens naturais nos territórios por diferentes grupos de indivíduos, o avanço do progresso tecnológico e a geração de conflitos socioambientais derivados dessas relações de disputa por interesses e sentidos sobre estilos de vida no rural brasileiro. Tais conflitos surgem muitas vezes devido a superposição de vivências e percepções diferentes em um mesmo território. Esse processo social ainda é permeado por impasses, principalmente diante do atual contexto sociopolítico em que vivemos, marcado pelo desmantelamento de diversas políticas públicas que atendem aos povos do campo, pelo avanço da insegurança alimentar e pela crise sanitária da Covid-19.

Por meio da coleta de dados secundários nessa pesquisa alguns aspectos e categorias vieram à tona em relação ao cotidiano dos (as) jovens que foram interlocutores (as) na pesquisa. Foi mencionado em depoimentos aspectos como a "necessidade de ter pesquisas e estudos em juventude rural em relação com a questão ambiental no Brasil" e a partir disso a possibilidade de perceber o processo de "entendimento dos (as) jovens buscando em meio a um conflito socioambiental" e como isso remete aos "aspectos psicológicos relativos a ser jovem no Brasil". Sob essa perspectiva foi afirmado por muitos (as) jovens que tanto "os conflitos socioambientais são um

dos aspectos relevantes que influenciam no processo decisório dos (as) jovens ficarem ou sair do campo”, quanto aspectos como educação, saúde, emprego, esporte e lazer.

Sobretudo, destaca-se que, apesar do contexto com adversidades os (as) jovens reconhecem que o rural pode ser um espaço viável para se viver e isso tem que ser promovido a partir de “ações e atividades em que os (as) jovens sejam protagonistas de suas ações desde as atividades produtivas, até as políticas”. Observa-se que junto às organizações e movimentos sociais está sendo configurada a identidade política da “juventude rural” e os conflitos e experiências sobre a questão socioambiental, como possíveis mobilizadores e agregadores de novas relações de poder e resistência que configuram as pautas, experiências e outras diferentes expressões políticas das juventudes que lutam pelas suas vidas nos diversos territórios do campo brasileiro. Além dos dilemas relacionados aos conflitos, a produção de base agroecológica surge em diversas pautas e discursos analisados como uma alternativa que permita os (as) jovens permanecerem vivendo nos territórios. Desse modo, considera-se que a formulação das pautas, as estratégias políticas e resistência em meio aos conflitos socioambientais estão em constante (re) formulação.

Bibliografia

ACSELRAD, H. (Org.) *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

BARCELLOS, S.B. Juventude rural e as vivências com os conflitos socioambientais em seus territórios. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 20, 2021, Belém. Anais [...]. Belém: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2021.

BARCELLOS, S.B. Projeto “Mapeamento das ações da juventude rural sobre as mobilizações e conflitos socioambientais no Brasil” (Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq) [S.l.], out. 2020.

BARCELLOS, Sérgio Botton. *A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil: atores e fluxos políticos nesse processo social*. Tese (Doutorado em CPDA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2014.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad.: Tomas, Fernando. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASTRO, Elisa Guaraná; FERREIRA, Ana Tereza; SERRADOURADA, Renata Nasser; CARVALHO, Euzamara. *Juventude e agroecologia: a construção de uma agenda política e a experiência do PLANAPO In A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável / organizadores: Regina Helena Rosa Sambuichi ... [et al.]. – Brasília: IPEA, 2017. 463p.*

CASTRO, Elisa G.; Martins, M; Almeida, S. et.al. *Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político*. Mauad, Rio de Janeiro, 2009.

CPT. *Conflitos no Campo Brasil*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14242&catid=41&m=0>. Acessado em: 31 mai. 2021.

CPT. *Conflitos no Campo Brasil*. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2022. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes-2/destaque/6001-conflitos-no-campo-brasil-2021>. Acessado em: 30 jun. 2022.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, N.; e SCOTSON, J. L.; *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.*

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

IBARRA, P; GOMÁN, R; GONZALEZ, R; MARTÍ, S. *Movimientos sociales, políticas públicas y democracia radical: algunas cuestiones introductorias*. In: IBARRA, P; MARTÍ, S; GOMÁN, S. (Coords.). *Creadores de la democracia radical: movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria Editorial, 2002, p. 9-22.

PÁDUA, Jacqueline de Freitas. *Movimentos sociais e as juventudes rurais no Brasil: uma análise a partir da Educação Ambiental Crítica / Jacqueline de Freitas Pádua*. Orientador: Dr. Sérgio Botton Barcellos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021.136 f.

VIGISAN. *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*. Rede Brasileira de Pesquisa e Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PAIVA, A. *Uma Sociologia do Licenciamento Ambiental: o caso das hidrelétricas em Minas Gerais*. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D (Orgs.). *A Insustentável Leveza da Política Ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ZHOURI, Andréa (Org.) *Mineração, violências e resistências [livro eletrônico]: um campo aberto à produção do conhecimento no Brasil*. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018.

Palabras clave

Resumen de la ponencia

La ponencia discute la categoría de juventud en cuanto configuración situada que admite el peso de estructuras sociales y culturales, así como su dinamismo y diversidad en un atípico espacio-tiempo de pandemia y confinamiento, el cual tuvo impactos diferenciados por género, edad, origen social, lugar de residencia y adscripción escolar, así como en la manera concreta en que cada uno de estos aspectos se entrecruzan. Focaliza en procesos configurativos de juventud en condición de escolaridad a la luz de prescripciones y proscripciones que históricamente ha producido o reproducido la institución y que, particularmente hoy, se tensan ante la vulnerabilidad social, escolar y de salud de las juventudes en distintos países de América Latina, además de la irrupción del tradicional orden escolar entre intercambios generacionales y culturales contingentes y los tránsitos de la escuela en casa, así como reordenamientos pedagógicos que dieron atisbos para otra semántica escolar. La discusión tiene como antecedente una investigación dialógico-reflexiva que bajo una perspectiva sociocultural de juventud se acercó a estudiantes de telebachillerato comunitario para comprender cómo en situaciones de vulnerabilidad las y los jóvenes construyen experiencias educativas que desbordan a la escuela en dos sentidos: 1) son experiencias en diferentes espacios de vida juvenil en los que tienen lugar procesos de formación y transformación con distintos alcances, aunque en ocasiones ligada con esta (familia, trabajo, localidad, redes digitales) y 2) son experiencias que movilizan las delimitaciones simbólicas de un orden escolar desgastado que alientan con pujanza los derechos, el reconocimiento y la participación juvenil. A través de conversatorios virtuales y presenciales con jóvenes estudiantes en una modalidad de educación media superior con fuertes carencias de infraestructura, ubicada en una localidad urbano marginal al sur de México, las voces juveniles visibilizaron discontinuas corresponsabilidades intergeneracionales a través de su curso de vida y agencia, las cuales trastocan el vínculo juventud y escuela en una dinamización de recursos, saberes, conexiones y sentidos. En contextos de vulnerabilidad, la escuela aun constituye una de las principales vías para el acceso a derechos y umbral para un presente-futuro no anticipado, por lo que resulta inaplazable reconocer y visibilizar emergentes experiencias en las cuales jóvenes estudiantes construyen modos de subjetividad política dado que accionan y crean alternativas que vuelven inaplazable una perspectiva de juventud en la escuela.

Introducción

El texto discute la categoría de juventud en cuanto configuración situada que admite el peso de estructuras sociales y culturales, así como su dinamismo y diversidad en un atípico espacio-tiempo de pandemia y confinamiento, el cual tuvo impactos diferenciados por género, edad, origen social, lugar de residencia y adscripción escolar, así como en la manera concreta en que cada uno de estos aspectos se entrecruzan. Focaliza en procesos configurativos de juventud en condición de escolaridad a la luz de prescripciones y proscripciones que históricamente ha producido o reproducido la institución escolar y que, particularmente hoy, se tensan ante la vulnerabilidad social, escolar y de salud de las juventudes en distintos países de América Latina, además de la irrupción del tradicional orden escolar entre intercambios generacionales y culturales contingentes y los tránsitos de la escuela en casa, así como reordenamientos pedagógicos que dieron atisbos para otra semántica escolar en la que resulta inaplazable una perspectiva de juventud.

La discusión tiene como antecedente una investigación dialógico-reflexiva que bajo una perspectiva sociocultural de juventud se acercó a estudiantes de telebachillerato comunitario para comprender cómo en situaciones de vulnerabilidad las y los jóvenes construyen experiencias educativas que desbordan a la escuela en dos sentidos: 1) son experiencias que acontecen en diferentes espacios de vida juvenil (familia, trabajo, localidad, redes digitales) en los que tienen lugar procesos de formación y transformación con distintos alcances, pero que se vinculan con ésta y 2) son experiencias que movilizan las delimitaciones simbólicas de un orden escolar desgastado que alientan los derechos, el reconocimiento y la participación juvenil.

A través de conversatorios virtuales con jóvenes estudiantes en una modalidad de educación media superior con fuertes carencias de infraestructura, ubicada en una localidad urbano marginal al sur del Estado de México, las voces juveniles visibilizaron experiencias discontinuas de corresponsabilidad intergeneracional desde su curso de vida y agencia, las cuales trastocaron el vínculo juventud y escuela en una dinamización de recursos, saberes, conexiones y sentidos. Destaca que, en contextos de vulnerabilidad, la escuela aun constituye una de las principales vías para el acceso a derechos y umbral para un presente-futuro no anticipado, por lo que resulta

inaplazable reconocer y visibilizar emergentes experiencias en las cuales jóvenes estudiantes construyen modos de participación en cuanto accionan y crean alternativas para su acceso y permanencia escolar.

Inicialmente se presentan los referentes contextuales y teórico metodológicos que encuadran el análisis de la información empírica y resultados. Para concluir, algunas reflexiones que mantienen la discusión abierta y enfatizan algunos pendientes.

Desarrollo

Pandemia, juventudes y experiencia educativa. Referentes contextuales y teóricos

La pandemia por COVID-19 ocasionó un inédito cierre de escuelas en muchos países, afectando desde la educación inicial hasta la superior. Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) más de 160 millones eran estudiantes de la región (CEPAL 2020). El organismo señaló que el deterioro de la situación social en el hemisferio antes de enfrentar la pandemia impactó negativamente en los distintos sectores sociales, particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza, sobre todo en las zonas con menores ingresos y rurales, colocando a la niñez y juventud entre los grupos prioritarios (CEPAL, 2020).

En el caso de México casi 37 millones de estudiantes suspendieron las clases presenciales durante el primer año medio de la pandemia (Martínez y Garduño, 2021) y al ciclo escolar 2020-2021, se inscribió el 60.6% de la población de 3 a 29 años. Según resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED, 2021) la cifra representó una reducción del casi 2% con respecto al ciclo anterior. La mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, 1.5 millones, que no continuó los estudios fue de escuelas públicas (ECOVID-ED, 2021, p. 2).

La encuesta destacó también que 43.7% de jóvenes no concluyó la educación media superior en el ciclo escolar 2019-2020, la cifra estuvo muy por encima del nivel secundaria (5.6%) y superior (25.1%). La mayoría de jóvenes no concluyeron por causa del COVID-19 (35.9%), falta de dinero/recursos (25.7%) o porque tenía que trabajar (18%) (ECOVID-ED, 2021).

Ante este contexto, fue fortuito el despliegue de modalidades para la educación a distancia en el nivel, lo que según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu] implicó replantear las actividades educativas de alrededor de cinco millones y medio de jóvenes de 15 a 17 años de edad, atendidos por más de cuatrocientos mil docentes en más de veintinueve mil planteles y más de treinta subsistemas y servicios que ofrecen las opciones de bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (Mejoredu, 2020, p.5). No obstante los esfuerzos, las profundas brechas de la desigualdad social y de conectividad, se tradujeron en una distribución diferenciada de recursos y estrategias educativas que afectaron principalmente a jóvenes de menores ingresos o en condición de vulnerabilidad social.

La profundización y diversificación de la vulnerabilidad, sugiere una perspectiva multidimensional (CEPAL, 2020) de la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas, particularmente por la vía digital, que aumentó las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y al conocimiento, además de que dificultó la socialización y la inclusión en general entre estudiantes, docentes y familiares. En este sentido, se plantea que la vulnerabilidad tiene al menos tres características:

- 1) *multidimensional y diferencial*, es decir, que es distinta a través de un territorio, así como entre y dentro de los grupos sociales; 2) *su escala*, la cual refiere a que sus causas y manifestaciones son distintas respecto al tiempo, el espacio y las unidades de análisis: personas, hogares, comunidades y sistemas; y 3) *su dinámica*, pues sus causas y manifestaciones cambian en el tiempo. (Vogel y O'Brien, 2004, en Mejoredu, 2021, p. 20)

Históricamente, las poblaciones con menos recursos son quienes generalmente asisten a planteles con menos infraestructura; es el caso de los Telebachilleratos Comunitarios, que tras siete generaciones en el país, en más del 80% carece de aulas, laboratorios, biblioteca y equipos de cómputo e internet (INEE, 2019). Pese a su nominación, la modalidad es presencial y opera principalmente en localidades rurales y en zonas urbanas periféricas, en donde, como sucede en el sur del Estado de México, absorbe la demanda que no atienden otros tipos de servicio educativo; además es una opción que los estudiantes valoran por su gratuidad efectiva y horarios (Weiss, 2017; Salgado, 2021).

Por lo regular, los Telebachilleratos Comunitarios en el municipio sureño de Tejupilco ocupan a contra turno las instalaciones de escuelas telesecundarias u otros del que disponga la comunidad (delegaciones municipales, comedores comunitarios) en donde brindan asesoría grupal e individual al estudiantado con el apoyo de tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar (Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades y; Administración y Comunicación).

Aún con carencias en infraestructura, en la pandemia, jóvenes estudiantes del Telebachillerato Comunitario, en los conversatorios destacaron la diversidad de formatos y plataformas que con o sin conectividad y de manera contingente, con apoyo de profesores y familias, implementaron para continuar la escuela a distancia, principalmente a través del celular inteligente como sucedió a nivel nacional (58.8 %), en menor porcentaje el estudiantado usó la computadora portátil (26.5%), de escritorio (12.7%), la tableta (1.7%) o la televisión digital (0.2%) (ECOVID-ED, 2021, p. 9).

Cabe destacar que las nuevas necesidades de equipamiento, recursos y capacidades evidenciadas por la pandemia trascendieron el ámbito escolar; según datos de la Mejoredu,

la denominada brecha digital está, sin duda, ligada a la añeja desigualdad del país y a las consecuentes diferencias en la distribución de la riqueza y las oportunidades sociales, situación que ha sido parte de los condicionamientos estructurales de la educación media superior y del conjunto de nuestro sistema educativo, el cual, a pesar de los esfuerzos realizados para revertir la desigualdad en su interior, no ha obtenido los resultados deseados. (Mejoredu, 2020, p. 7)

A esto se suman otras problemáticas que las instituciones del nivel, a pesar de las reformas de la última década, han venido arrastrando y están vinculadas con el rezago educativo, la desafiliación, el abandono escolar y los bajos niveles de aprendizaje que “afectan, sintomáticamente, a los grupos de población en situación de mayor desventaja social” (Mejoredu, 2020, p. 7).

La experiencia educativa de las y los jóvenes visibilizó impactos diferenciados de la pandemia dependiendo el género, la edad, el origen social, el lugar de residencia y la adscripción escolar. De ahí que las estrategias y esfuerzos de respuesta demandan considerar la diversidad en que se es joven estudiante, lo que difícilmente puede resultar en una condición homogénea, de ahí la importancia de una perspectiva sociocultural de juventud que reconoce que ser joven es una condición concreta, diversa y situada (Reguillo, 2010) en el espacio y tiempo histórico-social.

Según el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2019) una perspectiva de juventud demanda reconocer el curso de vida de las y los jóvenes desde su condición de género, como sujetos de derecho y su capacidad de agencia, encomienda que no pasa en automático a las instituciones escolares, sino que insta a escuchar y valorar las experiencias y requerimientos de la población estudiantil desde su voz, recursos, propuesta y acción, que evidencian la tarea de una escuela no solo para jóvenes sino con jóvenes, donde la educación no es concesión, sino un derecho fundante de otros como la participación y la justicia.

Dado que hay diversas maneras de ser joven derivadas de la transformación social, cultural y comunicacional, así como de una desigual distribución de capitales económico, político y simbólico (Reguillo, 2010), incluso cognitivo; el trabajo coloca la mirada en la experiencia educativa juvenil atravesada por accesos diferenciados a la escolaridad que trastocan el modo en que las y los jóvenes se miran a sí mismos y se relacionan con otros dentro-fuera del espacio-tiempo escolar; admitiendo; apuntan Contreras y Pérez (2010) que la experiencia educativa posibilita acercarnos a reflexionar lo que la educación da a pensar, hacer, transformar y vivir a sus protagonistas.

Una metodología dialógica en formato virtual

El trabajo se inscribe en la perspectiva comprensiva, con una metodología dialógica horizontal (Corona y Kaltmeier, 2012) que recurre a los relatos de experiencia (Suárez, 2011) en formatos virtuales para captar aspectos subjetivos y objetivos de las juventudes de manera personalizada, pero siempre en un contexto relacional más amplio.

Se inscribe en las propuestas de procesos participativos de investigación educativa que puso al centro la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010) para documentar y disponer de propuestas pedagógicas que permitan reconstruir y comprender la trama de sentidos y significaciones que los sujetos ponen en juego cuando piensan y narran su hacer cotidiano.

Bajo este supuesto implementó un diseño metodológico basado en “conversatorios virtuales” con jóvenes estudiantes del Telebachillerato Comunitario en el municipio de Tejupilco; estos se plantearon como espacios dialógico-reflexivos, bajo el supuesto de que las y los jóvenes, desde sus propios términos y condiciones, tienen mucho que decir sobre la escuela vivida en la pandemia; así como de reinventar esa a la que hoy les gustaría asistir y advertir lo que les motiva o no a volver; entre lo que destaca una inaplazable comunicación y relaciones fundadas en el reconocimiento.

Inicialmente, vía la supervisión escolar se convocó al estudiantado a participar en alguno de los tres conversatorios programados en la plataforma de videoconferencias que la escuela estuvo utilizando. Cabe señalar que los conversatorios virtuales tuvieron lugar en el lapso en que los Telebachilleratos Comunitarios de la zona reabrieron temporalmente sus puertas para la recuperación y continuidad educativa con jóvenes que presentaron una comunicación y conexión intermitente, así como falta de motivación y apropiación de los aprendizajes curriculares o bien, estaban en riesgo de reprobación y abandono escolar.

Los conversatorios virtuales se desarrollaron del 28 al 30 junio en el horario vespertino en que atienden sus clases. El diálogo fue orientado por tres preguntas generadoras: ¿Qué *nos* pasó el día que la escuela abrió sus puertas? ¿dónde estuvo la escuela? y ¿reinventamos la escuela? Cuestionamientos que aún con presencias juveniles azarosas, permitieron dialogar en torno al sentido simbólico y subjetivo de la escuela para las juventudes en nuestro tiempo.

Para fines de este trabajo se retoman las voces de jóvenes que participaron en el primer conversatorio virtual, al que se conectaron 19 estudiantes, en su mayoría mujeres, solo cuatro varones, que estudiaban el sexto y cuarto semestre en planteles de la periferia urbana y localidades rurales. Su edad oscilaba entre los 16 y 18 años.

A modo de resultados, se hilvanan relatos juveniles que dan cuenta de sus impresiones durante el regreso a las aulas, de sus vivencias en la escuela a distancia y de sus opiniones en torno a esta como espacio de aprendizaje que demanda un continuo diálogo con otras experiencias educativas que las y los jóvenes construyen de manera fronteriza con la escuela en la que atisban otra semántica escolar con perspectiva de juventud.

Resultados

Inicialmente el conversatorio permitió dar cuenta de cómo el estudiantado recibió la noticia del regreso a clases presenciales. Paradójicamente, destacaron haberse sentido emocionados de volver y contrariados ante el riesgo

de contagio que implicaba, así también por no haber vuelto a la escuela que tradicionalmente conocían o esperaban. En este sentido compartieron:

Cuando supe que regresaban las clases presenciales sí me emocioné, dije: las cosas ya están bien, pero me puse a pensar que regresando a la escuela también estábamos arriesgando a traer al virus a nuestra casa. La verdad yo sí quería regresar a clases, pero también me puse a pensar en mi familia, en que me gustaría regresar pero también que todo mejore (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 18 años).

Cuando regresamos todo se veía muy extraño porque todos íbamos con cubrebocas, no se sentía muy bien el ambiente; por causa de la enfermedad (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 16 años).

A mí sí me alegró venir a la escuela, pero a la vez no, porque no veníamos todos juntos y la mayoría no nos conocemos, no pudimos hablar mucho. Ni siquiera conocía mi escuela, sentía a la vez alegría y tristeza porque nada más estábamos 17, pero fue bueno porque en línea nada más nos conectábamos 9 de los 28 que estamos inscritos (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 16 años).

Las y los jóvenes reconocieron que la pandemia trajo consigo un cambio en los procesos de socialización e interacción con efectos importantes en su estado emocional; la posibilidad de volver a sus planteles evocaba alegría luego de haber vivido más de un año de confinamiento en el que enfrentaron situaciones familiares difíciles como la falta de recursos económicos, hacinamiento y violencia familiar, además de fallecimientos de familiares cercanos y temor al contagio. En este contexto valoraron ampliamente el lugar de la escuela como espacio de convivencia, comunicación, aprendizaje y solidaridad.

Enfatizaron el reto que implicó buscar el acceso a recursos, tecnologías y materiales en sus localidades y familias, al tiempo que reconocieron su capacidad para desarrollar nuevas habilidades para la educación a distancia.

Yo ya quería regresar porque en línea a veces las clases no se escuchan tan bien, porque el internet no está en buenas condiciones, es muy estresante estar en clase y que no se entienda bien o que el internet te esté sacando a cada rato y a veces tampoco se pueden subir los trabajos (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 18 años).

Los relatos juveniles muestran que la educación a distancia tuvo entre sus fortalezas el uso de recursos y herramientas tecnológicas disponibles para la enseñanza y el aprendizaje, pero también evidenciaron problemas de conexión y comunicación que les provocaron *estrés, nerviosismo e inseguridad* durante las clases en línea o ante las dificultades para realizar algunas actividades a distancia. Al respecto, datos de la Mejoredu (2020) registran que 61.9% de estudiantes de media superior refirieron sentirse tensos con frecuencia por las actividades derivadas de su papel educativo (p. 43). Ante esta situación, es importante reconocer el lugar que en la experiencia educativa tiene el acompañamiento, además del sostén y recreación del vínculo intergeneracional y por supuesto, la responsabilidad de saber no solo si hay alguien del otro lado de las pantallas, sino quién está ahí.

En los Telebachilleratos Comunitarios de la zona, como en gran parte del país, el medio fundamental para enviar actividades, resolver dudas y retroalimentar los trabajos fue la mensajería instantánea por celular y la plataforma de *Classroom*; no obstante, resultaron frecuentes expresiones de frustración entre las y los estudiantes que no pudieron adaptarse o que consideraron no haber aprendido lo suficiente. Uno de los jóvenes resaltó la necesidad de reconocer la diversidad en los modos de aprender:

Cada quien aprende diferente. Yo no me acostumbré en línea, no lo tomé, no me gustó. Siento muy diferente de estar en la escuela con los compañeros haciendo los trabajos, y ahora estoy solo trabajando, me revolví y no me gustó (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 18 años).

Las y los jóvenes también reconocieron su insatisfacción con la entrega de trabajos por falta de tiempo debido a los quehaceres en casa; en el caso de los jóvenes fue recurrente atribuirlo al trabajo o al cuidado de hermanos menores; otros señalaron la falta de comprensión de contenidos o su desinterés en la entrega.

Así también hubo quienes reconocieron que tomar las clases en línea les permitió realizar otras actividades simultáneamente. Señalaron que la escuela en la casa tiene ventajas y desventajas. La ventaja -apuntó una joven- es que con la videollamada puedes estar en donde quieras, y cuando estás en la escuela debes estar en un solo lugar. Cuando hay videollamada pongo mi celular, estoy haciendo mis cosas, mi quehacer y estoy escuchando la clase (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 16 años).

Al respecto, Simons y Masschelein (2014) enfatizan en que estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en el que queda suspendido el peso del orden social, las tareas y roles que deben realizarse en otros espacios como el trabajo y la familia. Los múltiples espacios y las dinámicas que ha tenido la escuela para las y los jóvenes, evidencian su invención histórica que anticipa su dinamismo, por ende, la posibilidad de su reinención. Simons y Masschelein apuntan que reinventar la escuela,

pasa por hallar modos concretos para proporcionar «tiempo libre» en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a «algo» común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. (2014, p. 4)

Al referir tanto a la modalidad a distancia o presencial, las y los jóvenes destacaron sobre manera, la importancia de aprender entre pares. En este sentido señalaron:

Yo he ido unas tres veces a la escuela, es algo fundamental para mí. El estudio a distancia puede ser muy práctico, porque se puede decir que uno puede aprender solo, pero estando en la escuela uno se puede

comunicar más (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 16 años).

En mi escuela teníamos clases con los maestros dos veces por semana con los tres maestros. Explicaban los temas y compartíamos las dudas, pero yo no me sentía en la escuela porque no veía a mis compañeros, no platicábamos, no nos reíamos juntos, porque aquí tenemos como el tiempo limitado para tener la clase, es raro, pero tenemos que acostumbrarnos (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 18 años).

Si bien los aprendizajes escolares les resultan relevantes; las y los jóvenes en forma recurrente aludían a los encuentros que tuvieron con sus pares en la escuela el pasado mes junio; apreciaron verse con otros, darse una palmada en la espalda, bromear, reír, de acuerdo con Núñez, “Muchas y muchos (y, cada vez más, muchos) necesitan de la escuela como lugar donde ser” (2020, p. 185).

Cabe decir que en las localidades rurales y de la periferia urbana donde se encuentran los Telebachilleratos Comunitarios, la escuela sigue representando el principal espacio para la vida y cultura juvenil (Guerra y Guerrero, 2004), así como el *umbral* (Dussel, 2020) para un presente y futuro no anticipado. De ahí que al reflexionar con las y los jóvenes *¿Dónde está la escuela?* Consideraron

Creo que la escuela está en nosotros, en nuestro esfuerzo por aprender (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 18 años).

La escuela ahorita está en mi casa porque estamos estudiado en casa, aprender ya está en tu decisión, puedes aprender, puedes investigar, para eso tienes celular (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, mujer, 18 años).

Los relatos juveniles sobre su experiencia educativa en la pandemia hacen evidente la imperante tarea de reinventar la escuela, pues como apuntaba uno de los estudiantes “Conforme pasa el tiempo el sistema se tiene que ir actualizando y transformando al igual que nosotros” (Estudiante de Telebachillerato Comunitario, varón, 16 años), planteamiento que da cabida a pensar la escuela como *umbral*, en tanto “subraya el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización” (Dussel, 2020, p. 338) y que en nuestro tiempo resulta fundante del vínculo pedagógico, de la reinención de la escuela y por supuesto del reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho, de saberes y de experiencia.

Conclusiones

Sin duda, las contingentes actividades que, en diversas modalidades y regiones del país se implementaron para atender a jóvenes estudiantes en situación de vulnerabilidad como son los Telebachilleratos Comunitarios, según la Mejoredu, “atestiguan la sensibilidad social y el compromiso ante una situación emergente de la magnitud que vivimos (2020, p. 8). Ello resalta también los esfuerzos juveniles y comunidades educativas durante la educación a distancia de manera creativa y solidaria. Empero, hoy resulta un buen tiempo para valorar las estrategias seguidas y diseñar las que han de permitir la continuidad educativa.

En este proceso resulta fundante que podamos seguir el diálogo-reflexivo con las y los jóvenes, reconocer y partir de su experiencia educativa, pues solo así podremos avanzar en la inaplazable y desafiante tarea de reinventar la escuela con perspectiva de juventud; reconociendo impactos diferenciados de la pandemia y la histórica desigualdad por género, edad, origen social, lugar de residencia y adscripción escolar, así como en la manera concreta en que cada uno de estos aspectos se entrecruzan y configuran juventud en condición de escolaridad

La pandemia dejó a su paso retos al fortalecimiento de los planteles en materia de infraestructura sanitaria, educativa y tecnológica. Específicamente en los retos educativos, resulta imperante reconocer desde su participación la diversidad y la desigualdad de recursos y experiencias con que las y los jóvenes en contextos y modalidades vulnerados cursan y dan sentido al nivel medio superior, de modo que se pueden potenciar las estancias y permanencias estudiantiles, así como, los esfuerzos de las comunidades educativas.

Resulta fundante la necesidad de fortalecer la comunicación con la población estudiantil, la cual se enfatizó como una debilidad en las acciones implementadas en los Telebachilleratos Comunitarios y una continua demanda de las y los jóvenes para el acompañamiento pedagógico, la interacción con docentes y entre pares, esto en favor de la experiencia educativa que reclama significados nuevos a la escuela que conocimos y que otorga sentido a lo que hoy es novedad, admitiendo como ha sostenido Pineau, que la escuela continua vigente como *máquina de educar*; no obstante, es preciso considerar la voces y demandas juveniles que atisban, cada vez con mayor fuerza, una perspectiva de juventud fundante de una escuela más cercana, participativa, que acompañe y escuche para potenciar la construcción de lo común.

Bibliografía

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. [CEPAL]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf: CEPAL-UNESCO.

Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa . En J. y. Contreras, *Investigar la experiencia educativa* (pp.. 21-86). Morata.

Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.

- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). UNIPE.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). *Qué sentido tiene el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*. UPN.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2019). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2019*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021). *Resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*. INEGI <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>
- Martínez, F. y Garduño, R. (20 de agosto de 2020). Niños ansían volver a las aulas; normal, que haya focos infecciosos: Unicef. *La Jornada*, pág. 24.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [Mejoredu]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/resumen-ejecutivo-ems.pdf>
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En . Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). UNIPE-CLACSO.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares . En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE.
- Salgado, R. ((2021)). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30., Doi.10.15517/aie.v21i2.46785.
- Weiss, E. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47(3-4), 7-25 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113002.pdf>.

Palabras clave

juventud, media superior, vulnerabilidad

Resumen de la ponencia

En sintonía con la estrategia sociopolítica de control y represión de las trasgresiones adolescentes, que en la última década fueron considerados los principales responsables de la inseguridad en Uruguay, la aplicación de las medidas socioeducativas en medio abierto aparece como fuente de serias disputas y conflictos entre los técnicos judiciales como entre los profesionales del sistema ejecutivo. La investigación da cuenta de los dilemas que cuestionan la instrumentación de las medidas socioeducativas en el país, poniendo en consideración los debates teórico-metodológicos en las diversas formas de trabajo institucionales, junto a las diferentes concepciones acerca del adolescente con el que se trabaja. Desde una concepción metodológica cualitativa sustentada en entrevistas en profundidad y en expedientes judiciales se analizan los discursos de los técnicos del sistema penal juvenil considerando el contexto de producción de sentido, esta presentación propone pensar en sus concepciones tecnopolíticas, metodológicas e instrumentales, así como las distintas conceptualizaciones que subyacen en sus discursos sobre los adolescentes judicializados. En principio, el debate en Uruguay se plantea entre quienes argumentan que las medidas en medio abierto no constituyen un mecanismo fiable de penalización de la trasgresión adolescente a la ley penal frente a quienes sostienen que la privación de libertad no contribuye a «educar para la libertad». No obstante, se pretende colocar el foco en los dilemas que atraviesan los operadores que implementan las medidas no privativas de libertad, exponiendo sus contradicciones en los contenidos socio-educativos de las propuestas, sus dinámicas protectoras de derechos tanto como de perversión que las atraviesan, así como los hallazgos de prácticas inusuales basadas en la escucha del otro y en sus expectativas de promoción del autoconocimiento y transformación de actitudes, pensamientos y creencias de adolescentes que han sido sistemáticamente excluidos en el acceso a los bienes culturales, sociales y económicos de la sociedad uruguaya.

Introducción

En sintonía con la estrategia sociopolítica de control y represión de las trasgresiones adolescentes, que en la última década fueron considerados los principales responsables de la inseguridad en Uruguay, la aplicación de las medidas socioeducativas en medio abierto aparece como fuente de serias disputas y conflictos entre los técnicos judiciales como entre los profesionales del sistema ejecutivo. La investigación da cuenta de los dilemas que cuestionan la instrumentación de las medidas socioeducativas en el país, poniendo en consideración los debates teórico-metodológicos en las diversas formas de trabajo institucionales, junto a las diferentes concepciones acerca del adolescente con el que se trabaja.

Desde una concepción metodológica cualitativa sustentada en entrevistas en profundidad y en expedientes judiciales se analizan los discursos de los técnicos del sistema penal juvenil. Esta presentación propone pensar en sus concepciones tecnopolíticas, metodológicas e instrumentales, así como las distintas conceptualizaciones que subyacen en sus discursos sobre los adolescentes judicializados.

Se pretende colocar el foco en los dilemas que atraviesan los operadores que implementan las medidas no privativas de libertad, exponiendo sus contradicciones en los contenidos socioeducativos de las propuestas, sus dinámicas protectoras de derechos tanto como de perversión que las atraviesan.

Desarrollo

Entre la protección y el control social

La justicia penal juvenil constituye una materia relegada en el sistema judicial que no ha dispuesto los recursos necesarios para la formación en esta especialidad. Esta situación, adquiere mayor visibilidad en el interior del país, lo que estaría generando confusión entre el proceso penal adulto, el proceso penal juvenil y el tratamiento de la adolescencia vulnerada en sus derechos en una indiscriminación que recuerda la doctrina tutelar de la infancia desamparada (Código del Niño, 1934).

La judicialización del desamparo resulta explícitamente expuesta en algunos relatos que muestran preocupación por lo que ocurre después del tránsito del adolescente por la medida, estigmatizando este sector de la población por la procedencia familiar en contextos de pobreza, como si la judicialización fuera una respuesta adecuada al tratamiento de los problemas sociales.

Si algunos discursos colocan cuestiones relevantes acerca de qué ocurre después del tránsito por la privación de libertad, otros relatos enfatizan en el relacionamiento posterior a la medida no privativa de libertad cuando cesa el período de intervención.

El dilema del qué hacer después de la medida socioeducativa que dio lugar a una intervención social atraviesa temas complejos como la responsabilidad estatal frente a un sector vulnerable de la población, así como el vínculo que el adolescente genera con un lugar en el que percibe acogimiento que no ha recibido en otros espacios en organizaciones de la sociedad civil o en programas estatales. En la tensión entre el control social que parte de la responsabilización individualizadora por la trasgresión y la restitución de derechos socialmente vulnerados se despliegan una serie de acciones relacionadas con la protección social. Después de un proceso de intervención que vincula al adolescente a instituciones educativas, sanitarias o capacitación y emprendimientos laborales parecería que los operadores se perciben responsables de lo que suceda cuando el vínculo que dio origen al proceso se interrumpe por el cese de la medida judicial.

No parecería fácil responder a este planteamiento dilemático con un corte radical que cuestione mecanismos de protección social, a la vez que resulta problemático que el adolescente encuentre protección en instituciones pensadas para el control social de sus trasgresiones.

A su vez, resulta atendible el dilema que se genera mediante la sobreexposición del joven en contextos de multi-intervención social que parecería infantilizar la relación del adolescente con sus referentes adultos que requieren orientación y apoyo para responder a los problemas y situaciones cotidianas de su hijo adolescente.

Esta práctica remite al consejo experto del que habla Giddens (1995) en el contexto de la separación de tiempo y espacio en la modernidad reflexiva que aparece como guía de acción a los agentes individuales en temas relativos a su vida cotidiana.

El «desanclaje» que permite la presencia de los ausentes se reinstala mediante los mecanismos de «reanclaje» mediante la palabra experta en una entrevista con el adolescente o sus referentes adultos dirigiendo, orientando, apoyando, a través de mecanismos y conocimiento, el accionar diario tanto como las proyecciones de mediano y largo plazo en la vida de estas familias pobres.

Si bien estos mecanismos de «desanclaje» no operan exclusivamente en este sector de la población, se hacen presentes ante la ausencia de demanda, contrariamente a la búsqueda de la experticia que opera en otros sectores sociales a través de la mercantilización de sus servicios técnicos. En el caso de los pobres, los profesionales vienen sin que los involucrados hayan requerido sus servicios ya sea bajo la modalidad de protección como de control social de vidas desordenadas que requerirían su atención a través de las instituciones del Estado o por este contratadas.

En otras entrevistas se pone en cuestión la idea de la previsibilidad de la infracción en la familia, concepción que habitualmente se maneja entre los operadores que trabajan con este sector de la población. Asimismo, se destacan las diferentes conceptualizaciones que, sobre el fenómeno manejan quienes trabajan en el sistema penal juvenil, cuestionando la fiabilidad de diagnósticos de riesgo social construidos en base a conductas familiares antecedentes que se plantean en los discursos expertos.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de las diferentes percepciones de la trasgresión adolescente entre los operadores del sistema de ejecución de medidas socioeducativas. En este sentido aparecen imágenes estereotipadas y estigmatizadoras de los sujetos junto a otras que buscan soporte y comprensión de las conductas infractoras.

Particularmente algunos de los discursos surgidos de las entrevistas habilitan a pensar en una linealidad en la interpretación de las palabras de los adolescentes que no estaría permitiendo trascender lo dicho a partir de perspectivas analíticas que podrían ser concebidas más como desafíos, característicos de las formas de relacionamiento adolescente con el mundo adulto, que en términos literales.

«Un trabajo de sastre»

¿Cómo lograr la adhesión a una propuesta de trabajo sobre sí mismo que promueva la reflexión acerca de los propios actos y, que a su vez sea parte de la construcción de la subjetividad en el marco de la exigencia que impone una medida judicial que insta a los adolescentes al pensamiento, a volver sobre los propios errores y tematizarlos cuando la mayoría de la población elude este planteamiento analítico? Este dilema es planteado por uno de los operadores entrevistados.

Su discurso parecería relacionarse con la conceptualización del último Foucault acerca de la «construcción del sí mismo» como proceso de elaboración interna que se pretende lograr con el adolescente que no se correspondería con el supuesto de la «obligatoriedad» en la construcción de sentido del adolescente mediante un proceso de acompañamiento profesional en el contexto judicial. Esta idea es desarrollada por Foucault en la denominada «etapa ética» de su producción en la que trabaja las «tecnologías del yo» y que expone tanto en sus últimas clases dictadas en el Collège de France en los años 1981 y 1984 (Foucault, 2001, 2009, 2010) como en su paralela elaboración del segundo y tercer volumen de *Historia de la sexualidad* (2005, 2008).

En la clase del 1º de febrero de 1984, Foucault refiere a sus indagaciones anteriores relacionadas con las relaciones entre sujeto y verdad a través del decir sobre la locura, sobre el delincuente. En este momento, el autor busca estudiar las formas de enunciación del propio sujeto, el decir su propia verdad, bajo la escucha atenta de otro. Es «una práctica de a dos» que conduce al autoconocimiento dice Foucault.

La de idea *parrhesía* que interesa a Foucault, tiene que ver con decir la verdad sin ocultar nada que puede traer consecuencias tanto a la relación de amistad con el otro que recibe esa verdad, como para quien la enuncia. Por eso, dice Foucault, la *parrhesía* «implica cierta forma de coraje» porque «corre el riesgo [...] de poner fin a la relación [...] que hizo posible su discurso» si el otro no es capaz de escuchar la verdad que se le enuncia. (Foucault, 2010).

En este sentido surge la pregunta sobre si esta persona que oficia de guía al conocimiento de sí mismo podría encontrarse entre los operadores del sistema penal juvenil. Los hallazgos de la investigación estarían indicando que, salvo contadas excepciones en las que el adolescente es conducido, sin coacciones a una reflexión con objetivos de pensarse a sí mismo y actuar de forma tal que, liberando las constricciones externas impuestas por la vulnerabilidad socioeconómica y las dificultades de acceso a los bienes culturales que le han sido cercenados a lo largo de su biografía por el contexto del que proviene, no es posible encontrar, en los discursos analizados en las entrevistas, las condiciones del *parrhesiasta* dispuesto a escuchar la verdad de los enunciados adolescentes que responda en términos amigables, cuestionando sus prácticas y colocando en situación de aprendizaje y crecimiento personal a los jóvenes con quienes trabaja.

Sin desconocer el clivaje existente entre acción y estructura social, el discurso de este operador analizado intenta conceptualizar la responsabilidad a la que alude el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004), inscribiéndolo en el marco de la intervención que realiza desde la perspectiva institucional, así como el *timing* o momento que corresponde realizar el planteamiento del tema con los adolescentes derivados por el sistema judicial.

En el análisis de este discurso, la responsabilidad concebida como «una palabra interesantísima», estaría más ligada a la promoción de la conciencia crítica entre los adolescentes, al estímulo del pensamiento reflexivo y a la exigibilidad de derechos sociales que a la «responsabilización por la trasgresión», explicando que la responsabilidad por los actos cometidos es un ejercicio costoso, tanto para los adultos, pero, sobre todo, para los adolescentes.

En cierto sentido, el operador entrevistado admite trabajar el tema de la responsabilidad unido a los derechos sociales de los adolescentes, aunque advierte que «no todos tenemos los mismos tiempos para lograr las mismas cosas» y, la construcción del sí mismo como sujeto autónomo, pensante y crítico trasciende el limitado tiempo de una medida socioeducativa impuesta por el sistema judicial en el contexto de una sanción penal. Este reconocimiento no deriva en la solicitud de mayor tiempo para trabajar en la subjetivación del adolescente —como ocurría en el paradigma resocializador—, sino en la asunción de que la sanción penal, eufemizada como «medida socioeducativa» por el legislador,[1] no constituye el ámbito adecuado para alcanzar los fines que se propone (Garland, 2006).

Las palabras de este operador habilitan a pensar en una experiencia que se desliga de las prácticas burocratizadas a las que remiten otros discursos.

[1] Nils Christie denomina el fenómeno del eufemismo, característico de todos los sistemas penales, como «el escudo de las palabras» (Christie, 2001, pp. 19-20)

Conclusiones

La implementación de las medidas judiciales no privativas de libertad en Uruguay parecería operar en la práctica judicial y ejecutiva mediante un profundo desconocimiento y confusión tanto por parte de los operadores judiciales como en los técnicos que se desempeñan en las instituciones de ejecución. Si la justicia restaurativa carece de conceptualización e instrumentos de aplicación homogéneos en el resto del mundo, remitiendo a los adolescentes a un incremento del control social por conductas que anteriormente no eran penalmente sancionadas, las medidas sustitutivas tipificadas en el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) parecerían carecer de las mismas dificultades, limitando su aplicación a trasgresiones leves con consecuencias estigmatizadoras de quienes han sido judicializados.

Por otra parte, la conceptualización del adolescente que cumple sanciones no privativas de libertad tampoco resulta uniforme entre los operadores judiciales y ejecutivos del sistema penal juvenil. En el análisis de los discursos analizados surgen lecturas estigmatizadoras junto a otras que buscan respetar las subjetividades que se ponen en juego en el trabajo con los adolescentes que han sido captados por el sistema penal juvenil. Las excepciones del trabajo sobre sí mismo que proponen algunos operadores, confirma la regla de la responsabilización indicada por el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) que busca adaptar en nuestro país la doctrina de protección integral. También aparecen visiones que desnudan pretendidos pronósticos científicistas de predicción de riesgos en las familias de estos sujetos que merecen ser atendidas, ya que como anunciara Robert Castel (1986, 2013), la idea de riesgo no es otra cosa que un nuevo disfraz de la antigua noción de peligrosidad —que persiste en el Código de la Niñez y la Adolescencia— mediante la que se esconden los miedos y las inseguridades sociales en su demanda insatisfecha (Castel, 2004) de mayor control y punición a las clases desposeídas. Las indicaciones a las familias de los adolescentes pobres, encubiertas en consejos expertos, aparecen, de la misma forma, como control de las clases peligrosas siempre tendientes a la trasgresión de las normas establecidas y positivizadas en el ordenamiento jurídico.

Bibliografía

Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo. En: R. Castel, et al. *Materiales de Sociología crítica*. Madrid: La Piqueta. pp. 219-243.

- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castel, R. (2013). Problemas del riesgo y sentimiento de inseguridad. En: R. Castel; G. Kessler; D. Merklen, y N. Murad. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós. pp. 33-43.
- Christie, N. (2001). *Los límites del dolor*. México: Fundación de Cultura Económica.
- Código del Niñez y la Adolescencia. Ley 17.823 (2004). Promulgada el 7.09.2004. Publicado por el Boletín Oficial del Estado el 14.09.2004. IMPO. Centro de Información Oficial. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004> Acceso: 21.01.2020.
- Código del Niño. Ley 9.342 (1934). Promulgada el 8.02.1934. Publicado por el Boletín Oficial del Estado el 2.05.1934. IMPO. Centro de Información Oficial. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/9342-1934> Acceso: 21.01.2020.
- Garland, D. (2006). *Castigo y sociedad moderna*. Un estudio de teoría social. México: Siglo Veintiuno.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad*. Tomo II: El uso de los placeres. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad*. Tomo III: La inquietud de sí. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France (1982-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Curso en el Collège de France (1983-1984). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Palabras clave

sistema penal juvenil, Uruguay, medidas no privativas de libertad, prácticas expertas, riesgo, peligrosidad

Maria Lidia Bueno Fernandes¹ ;

Diego Andres Barrios Diaz¹

1 - Universidade de Brasília.

Resumen de la ponencia

Esta pesquisa propôs-se a investigar como crianças se sentem diante do contexto pandêmico a partir de suas falas, desejos e posicionamentos. Para isso, apresenta expressões das crianças e outros dados produzidos, a partir de uma consulta online realizada com crianças entre 10 e 14 anos de diferentes regiões do Distrito Federal.

Inseridas dentro das estratégias de isolamento social, as políticas de fechamento das escolas ocorreram em função de diretrizes do campo O reconhecimento das crianças como um grupo social amplamente afetado pela pandemia impõe o desenvolvimento de um raciocínio se fértil um saber construído a partir das crianças, um exercício de aproximação sensível às suas realidades.

Podemos, então, neste entendimento, reconhecer as vozes das crianças e seu valor heurístico para a compreensão de processos históricos

O desenvolvimento teórico da investigação se dá dentro dos marcos referenciais que compreendem a criança enquanto sujeito que vive

----- Introducción

Inseridas no âmbito das estratégias de isolamento social, as políticas de fechamento das escolas ocorreram em função de diretrizes do campo biomédico que orientaram o confinamento como forma de atenuar a disseminação do coronavírus. Uma decisão central no esforço de controle da doença, que, no entanto, foi pouco debatida, em termos de estratégias e ações concretas das autoridades sanitárias e governamentais, acerca da necessidade de dar atenção especial às crianças e à garantia de seus direitos em um cenário de crise que acentua as desigualdades e vulnerabilidades presentes em suas vidas. O reconhecimento das crianças como um grupo socialmente amplamente afetado pela pandemia exige que trabalhe para ampliar a visibilidade de suas perspectivas sobre esse momento histórico particular as impactou.

Diferentes relatórios de organismos internacionais (UNESCO, 2021) destacam vulnerabilidades e violências que se fazem presente na vida de crianças em tempos de crise. Concordamos com Marta Muñoz (2020) quando afirma que é urgente e necessário escutar as crianças em suas diversas perspectivas e posições em relação ao contexto do confinamento durante a pandemia de Covid 19. Este projeto de pesquisa nasceu da situação emergencial de confinamento social vivida em 2020 decorrente da pandemia de COVID-19.

Esta iniciativa se associa à pesquisa desenvolvida pela Associação *Enclave de Evaluación y Derechos Humanos*, que iniciou, na Espanha, o projeto intitulado *Infância Confinada*, visando entender o que pensam e sentem meninas, meninos e adolescentes sobre a questão do COVID-19 no que diz respeito aos impactos em suas vidas e à construção de significados tanto individual como coletivamente. A pesquisa foi conduzida por uma equipe multidisciplinar e teve como proposta mapear a realidade dessas crianças e jovens, observando diferentes questões - estruturais, emocionais, familiares e escolares - assim como buscar entendimento sobre os significados que elas têm dado à situação vivenciada.

O objetivo central foi propor a criação de oportunidades de fala e escuta sobre o que pensam e sentem meninas, meninos e adolescentes a respeito de suas vivências no contexto da pandemia de COVID-19, em particular no âmbito do Distrito Federal brasileiro. Para isso, buscou formas de chegar até as crianças para conhecer como elas elaboram sentidos e significados particulares sobre a pandemia. Identificou impactos da pandemia na perspectiva de crianças e jovens, sobretudo em relação às condições sociais, educacionais/escolares, econômicas e sanitárias a que estavam submetidas. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, no sentido de busca levantar, além de estatísticas de crianças que vivem nas distintas condições estruturais, também suas emoções, pensamentos e construções de significados e sentidos.

Também revelou a fragilidade de políticas públicas referentes ao apoio às famílias, no que diz respeito a: segurança financeira, alimentar, condições de moradia, acesso aos equipamentos para as aulas remotas, conexão à rede de internet, entre outros. Por isso, percebe-se que a crise vivenciada deve ser um ponto de reflexão para qualificar e integrar políticas públicas que se voltem à proteção das infâncias. Por esta e outras razões se assume o território enquanto contexto e experiência das infâncias na intenção de contemplar suas desigualdades estruturais e suas diferentes leituras, expectativas e possibilidades.

A pesquisadora argentina Silvia Grinberg (2022) destaca que a pandemia marca um momento de acirramento das desigualdades estruturais da sociedade, e chama a atenção para o processo de desigualdade educativa, de

acesso à escola e e outros direitos de participação na vida coletiva.

La interrogación por la desigualdad educativa tanto como no es nueva se ha revitalizado en los últimos decenios especialmente en 2020, resultado de una pandemia que expuso la injusticia de una sociedad que hace decenios hace gala de la precariedad (Grinberg, p. 15, 2022).

A investigação com crianças em contexto pandêmico tem sido abordada pelo campo acadêmico desde o primeiro semestre de 2020 e diferentes esforços têm sido feitos para registrar a experiência de crianças em suas diferentes condições de vida. No caso brasileiro, apresentamos duas abordagens que dialogam com a pesquisa que fazemos sistematizada neste artigo. Os pesquisadores: Gabriela Tebet, Anete Abramowicz e Jader Janer Moreira Lopes (2021) destacam que a pesquisa com crianças nesse momento e contexto aporta para a compreensão de como a pandemia gera efeitos e impactos para uma pluralidade de infâncias em um contexto excludente, marcado por desigualdades e perda de direitos. Entender as condições sociais e geográficas das crianças e como estes aspectos configuram diferentes experiências diante da pandemia demanda o desenvolvimento de dispositivos e abordagens políticas de atenção às infâncias.

Temos ainda a pesquisa: *Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças*, realizada em 2020 por Isabel de Oliveira e Silva; Iza Rodrigues da Luz; Levindo Diniz Carvalho e Maria Cristina Soares de Gouvêa todos ligados à Universidade Federal de Minas Gerais que teve como objetivo compreender como crianças de 8 a 12 anos da região metropolitana de Belo Horizonte - RMBH, vivenciam a Pandemia de COVID-19. Um ponto de destaque dessa pesquisa é que dela emergem “Recomendações ao poder público”, entre as quais ressaltamos: a escuta das crianças por meio de “rodas de conversa”, “assembleias”, entrevistas individuais e “fóruns”, mas também a partir da análise sensível das suas diferentes formas de expressão, mediadas pela imaginação: o desenho, a fotografia e o brincar a fim de subsidiar a tomada de decisões que afete suas vidas.

No âmbito da América Latina, o livro *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México* de Melgarejo, Patricia M.; Linares, Roberto S. (2021) traz as expressões e elaborações de crianças indígenas mexicanas em suas vivências durante a pandemia. É importante observar que o trabalho amplia a percepção dos impactos do problema pandêmico a partir de um entendimento amplo de saúde e educação que articula corpo, práticas culturais, memória, identidades e territórios.

Ainda em espanhol, citamos o relatório *Infancia Confinada: ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* de Martínez Muñoz; Rodríguez Pascual e Velásquez Crespo (2020) que constitui também um esforço em registrar vivências, falas e posicionamento de crianças espanholas durante o fechamento de escolas frente ao confinamento. Todos esses trabalhos mostram como as crianças são perspicazes em fazer leituras do que está acontecendo em suas vidas e entendem que toda a sociedade está enfrentando um problema sério. Elas se sentem parte da experiência pandêmica, identificam de que maneiras são afetadas por esse contexto e ao mesmo tempo são propositivas e têm muito a contribuir para o nosso entendimento deste problema.

Desarrollo

As atuais discussões acerca da infância em sua pluralidade vêm reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos. Isso pressupõe que, para a compreensão desse universo, se articule perspectivas macro estruturais ao mergulho ao universo micro. Assim é que, considerando que as crianças são “indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores” (Qvortrup in Nascimento, 2011, p. 201), bem como a de que precisam ser escutadas e livres para expressarem suas opiniões e interesses sobre questões que envolvem os diferentes aspectos e contextos da sociedade na qual estão inseridas de forma a serem compreendidas como atores sociais implica em irromper em um giro teórico e metodológico que deixa de pesquisar crianças para pesquisar com crianças (GAITÁN MUÑOZ, 2006), ou seja, uma investigação do mundo considerando as leituras das crianças.

Nesse entendimento, infância é uma categoria social estrutural que vem passando por transformações ao longo dos tempos, principalmente após os séculos XVII e XVIII, como bem pontuaram Pinto e Sarmiento (1997). E como categoria, a infância precisa ser compreendida não como uma etapa da vida, mas, sim como um “componente da cultura e da sociedade” (Rego, 2018, p. 15) que carrega em si fatores intergeracionais, e que, portanto, pode ser objeto de análise sociológica “articulando-a a variáveis sociológicas clássicas, como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico” (Rego, 2018, p. 15).

Nesta pesquisa, considera-se ainda que crianças reelaboram os espaços-tempos e vivenciam diferentes relações com o mundo e a vida como parte fundante dos seus processos de espacialização (LOPES & FERNANDES, 2018). Esta abordagem se afasta de uma interpretação da infância como fase transitória, em que a criança é concebida na perspectiva do permanente vir a ser, ainda não pronta, uma tábula rasa. Assim, afirma-se a criança como participante deste mundo, dos espaços e tempos partilhados, dos processos vividos em coletividade. (Lopes & Fernandes, 2018; Aitken, 2019). A infância é pensada como categoria social estrutural do tipo geracional, (Qvortrup, 2011) e não como momento de pura maturação para uma vida adulta.

A nossa perspectiva teórica busca articular estruturas e subjetividades, de forma que, ao mesmo tempo em que contextualiza a estrutura social, considera as trajetórias históricas de crianças e seus saberes, dores, experiências e esperanças. Ao situar as infâncias e suas expressões em processos históricos e políticos afastamo-nos de compreensões reducionistas das experiências infantis, tendo em vista que, quando se concebe a diversidade de infâncias como um processo dado, sem situar as trajetórias infantis e, sem considerar os relatos e narrativas das próprias crianças, o pesquisador assume uma contradição, cujo resultado poderia levar a uma coisificação das

infâncias (Medina Melgarejo, 2018).

Assim, a necessidade de articular a perspectiva macroestrutural ao diálogo na esfera micro permitiria perceber movimentos próprios, práticas situadas em espaços e tempos únicos. Partimos, então, da afirmação da criança como sujeito relacional, implicado na vida social e coletiva, que lança ao mundo suas narrativas e expressões próprias, emergentes de processos históricos singulares. Buscamos uma prática de estudo com as infâncias, e não sobre elas, pois as crianças não podem ser apenas objeto do conhecimento: já se sabe muito sobre as crianças, agora buscamos acessar sua condição de sujeitos de saber próprio sobre suas vidas.

A presente investigação se articula em termos metodológicos à experiência de pesquisa desenvolvida inicialmente na Espanha e em seguida em outros países, pela *Asociación Enclave de Evaluación y Derechos Humanos*, que iniciou o projeto intitulado Infância Confinada, com a intenção de entender o que pensam e sentem meninas, meninos e adolescentes sobre a questão do COVID-19.

No caso brasileiro, a pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir do mesmo questionário espanhol adaptado à realidade brasileira, contendo 65 questões que variaram entre múltipla escolha, caixa de seleção, escala linear e resposta discursiva curta. A seleção dos participantes desta etapa foi feita de forma voluntária, convidados a partir da circulação de um questionário on-line, via aplicativo de mensagens *whatsapp*. O questionário apresenta perguntas sobre aspectos estruturais, emocionais, relacionais e sobre expectativas e desejos. A amostra inicial constituiu-se de 492 crianças, com 18 questionários excluídos por não concordarem com o termo de responsabilidade e participação.

Com esses formulários respondidos, os dados obtidos foram analisados com base no método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). Para tanto, fizemos a leitura flutuante (Bardin, 2011) dos formulários respondidos, como uma forma de estabelecer uma leitura inicial desses textos, de modo a “conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 37). Em seguida, passamos ao processo de categorização das respostas escritas pelas crianças, de modo a transformar os dados iniciais em informações organizadas que nos permitiram estabelecer categorias. Com essas categorias de análise, foi possível, então, realizar interpretações e inferências dos textos obtidos nos formulários.

Este estudo foi realizado via questionário Google Forms on-line, com 474 crianças do Distrito Federal, em sua maioria vivendo no Plano Piloto (23,7%) e na região do Gama (21,8%), enquanto 57,2% dos respondentes estão em outras regiões do DF. Em relação a identificação das crianças pesquisadas, 53,6% se identificam com o gênero feminino e 46,4% com o gênero masculino.

Pouco mais da metade das crianças estudam na rede particular de ensino (54,4%) e os demais participantes em escola pública (45,6%). Destas crianças, 98,1% estão cumprindo as atividades escolares de forma remota. Em relação aos direitos das crianças 66% dos respondentes reconhece que possui direitos enquanto criança.

No entanto, foi perceptível nas respostas, que as crianças se dividiram quanto ao entendimento de se seus direitos estão ou não sendo cumpridos. Destas respostas, 31,6% não concordam nenhuma que os direitos estejam sendo cumpridos de forma igualitária para todas as crianças. Aproximadamente 47% dos respondentes indicam que concordam em algum grau, e do total, apenas 15% das crianças concorda totalmente que os direitos de todas as crianças estejam sendo cumpridos.

Grande parte dos respondentes pertencem a uma região do DF com maior poder aquisitivo. Muitas crianças na região relataram dificuldades ao acesso às tecnologias, recorrendo inclusive a este uso para amenizar os efeitos do sentimento de ócio causado pelo confinamento referente a pandemia de Coronavírus. No entanto, a pequena faixa de crianças que relatou não ter acesso às tecnologias se encontra nas regiões não centrais do DF.

Em relação aos direitos das crianças 66% dos respondentes reconhece que possui direitos enquanto criança. No entanto, foi perceptível nas respostas, que as crianças se dividiram quanto ao entendimento de que seus direitos estão ou não sendo garantidos. Entre as respostas, 31,6% não concordam nenhuma que os direitos estejam sendo cumpridos de forma igualitária para todas as crianças. Aproximadamente 47% dos respondentes indicam que concordam em algum grau, e do total, apenas 15% das crianças concorda totalmente que os direitos de todas as crianças estejam sendo cumpridos. Quanto à pandemia, 74,1% delas concordam sobre a necessidade de estarem isoladas para não contrair o Coronavírus, o que aponta uma compreensão da gravidade da doença.

As crianças que participaram da pesquisa apresentaram preocupações variadas em relação à vida financeira de suas famílias durante o confinamento, aproximadamente 48% das crianças se preocupa com a possibilidade de a família empobrecer, devido a diferentes reflexos gerados pela pandemia. No entanto, quase 30% não se preocupa com essa possibilidade. Neste seguimento, 25,4% das famílias das crianças já sofreram com a pandemia e estão mais pobres. As dificuldades financeiras se apresentam como uma limitação imposta pela pandemia que afetou muitos trabalhadores e suas famílias. As crianças imersas neste contexto também apresentam inquietações e sentimentos relacionados a esta situação. 42,6% das crianças não se preocupam se faltará comida na mesa, e 21,9% declaram que se preocupam muito com a falta de comida em casa durante este período.

As informações aqui são uma base para compreender melhor o contexto no qual estas crianças estão inseridas. A segunda análise, a seguir, abordará mais especificamente as questões sobre o que dizem as crianças em suas expressões relativas às suas vivências da pandemia.

Conclusiones

As crianças retrataram que o fato de estarem confinadas, sem a liberdade de circular em ambientes externos, os fazem sentir-se mais tristes. Importante destacar que os ambientes citados pelas crianças foram os da casa que residem, relacionada ao confinamento; a escola, retratada na saudade que sentem; e o uso de aparelhos tecnológicos para estreitar laços e encontros sociais de forma virtual. Ficou perceptível que as crianças, em geral, expressaram um dilema entre *sair e ficar* em casa, demonstrando que compreendiam a necessidade de permanecer em isolamento, porém com o desejo de retomar a sua liberdade para sair. A exemplo: “*sinto vontade de sair*”; “*gostaria de poder brincar na rua*”, encontrados com frequência ao longo do corpus textual.

Foi colocada a importância dos amigos e do contato físico para as crianças participantes frente ao confinamento imposto pela pandemia do Coronavírus. Somos sujeitos sociais e este estudo evidenciou a necessidade do contato com outras pessoas (amigos e parentes) para o bem estar dessas crianças. Muitos relataram que o confinamento gerou um sentimento de “*prisão*” que revelou reflexos de ansiedade e tédio, percebidos nas falas:

“*Estar confinado me deixa em uma prisão.*”

“*Estar confinado é uma prisão.*”

“*A pior coisa do confinamento é a ansiedade.*”

“*Estar confinado gera ansiedade.*”

“*Estar confinado me deixa com tédio.*”

Destacamos a importância dos jogos e brincadeiras on-line para o enfrentamento do ócio gerado pela quarentena. Foram recorrentes nas respostas o uso dos videogames, computadores e celulares para a realização de suas brincadeiras. Devido ao isolamento social, estes equipamentos tecnológicos foram os recursos para os momentos de lazer das crianças. Outro destaque nas respostas foi o uso do verbo jogar, referindo-se ao fato das crianças não poderem jogar e encontrar-se pessoalmente:

“*O que me deixa triste é o fato de querer jogar futebol com os meus amigos.*”

“*O que me deixa triste é não poder jogar bola na quadra.*”

“*O que me deixa triste é não poder ir pra escola nem jogar na quadra aqui do prédio.*”

As últimas três falas citadas remetem ao tema “o que me deixa triste.”, demonstrando o quanto o contato físico com os amigos influencia no sentimento de alegria das crianças. Na análise das respostas às questões discursivas, as crianças retrataram que o fato de estarem confinadas, sem a liberdade de circular em ambientes externos, os fazem sentir-se mais tristes e por muitas vezes entediados. No entanto, de acordo com as respostas, demonstraram compreender a gravidade do contexto de pandemia atual.

Muitas crianças citaram o quanto sentem falta dos amigos da escola e como conversar com os amigos utilizando os mídias sociais tem ajudado a escapar ou a ludibriar o sentimento de aprisionamento. Entre as principais alegrias citadas durante o período de confinamento, jogar; brincar e conversar com os amigos; ficar com a família, foram as de maior destaque. As crianças deste estudo demonstraram em suas respostas se posicionar a favor do isolamento, mesmo que isso tenha gerado um contexto de incertezas e insegurança em seus lares. Relataram o medo do adoecimento de seus avós, pais e parentes próximos.

As crianças também manifestam percepções diante da restrição espacial imposta pela nova rotina imposta pelo isolamento, a exemplo das sentenças a seguir: *não encontrar; não sair; não ir; não abraçar*, além da recorrência das respostas “*não sei*”, ou “*não sabe explicar*”, o que pode indicar a ocorrência de dúvidas e incertezas perante a situação vivenciada. A palavra família aparece frequentemente ao longo das respostas, destacando a importância do núcleo familiar, seja como segurança, presença e/ou preocupação. Nas respostas, ficou demonstrado o quanto as crianças se sentem felizes na presença da família e o quanto se preocupam com a saúde e o bem-estar de seus familiares, quando relacionado ao risco de contaminação, como é possível identificar nas falas a seguir:

“*A melhor coisa do confinamento são os amigos e a família.*”

“*O meu medo é minha família morrer.*”

“*O meu medo é pegar covid ou algum da minha família.*”

“*Corona, não infecta a minha família.*”

“*O que me deixa triste é a distância e a saudade da minha família e amigos.*”

A partir das respostas obtidas foi possível verificar a relação das crianças com a nova rotina, a falta do ambiente escolar e o descontentamento das crianças com a educação a distância. Relato este recorrente: “*acabem com as aulas online!*”. Na fala destes jovens ficou visível o papel da escola, educadores e a necessidade de se desenvolver e se adequar ao novo panorama tecnológico, e não replicar um modelo tradicional de forma virtual. As crianças estão cansadas e sentem falta da vida presencial na escola, seja em função da saudade dos amigos, como também da rotina escolar.

Outro fator retratado pelas crianças foi o excesso de atividades escolares remotas e tarefas online. Muitas crianças disseram não aguentar mais as aulas on-line, que estas não estão cumprindo o seu papel educacional, pois as crianças não estão assimilando os conteúdos. Da mesma forma que no trabalho de Carvalho, Gouveia e

Fernandes (2022) , aqui foi questionado o papel das instituições de educação neste momento, que, mais do que instituições para entregar conteúdos e atividades, deveriam estar focadas em fortalecer o papel relacional, de proteção e cuidado com a infância.

“Cancelem as aulas online ninguém aguenta mais!”

“Voltar aulas aqui no Brasil urgente, pensar mais nas Crianças”.

“Estudos virtuais são fracos.”

Ficou claro que as crianças participantes estão atentas aos privilégios e angústias da população, se posicionando para as questões no cerne da política, mostrando sua voz, de acordo com o relato: “Essa pandemia é como um alívio para algumas pessoas e um estrangulamento para outras, seja pela injustiça, pelos desejos, pelas metas...” e *“que o governo DEVE ajudar os cidadãos ao invés de dizer que é apenas uma “gripezinha”*. Assim, demonstrando que as crianças e o jovens exercem a participação e o protagonismo, portanto, expressam suas opiniões e interesses sobre questões que envolvem a sociedade na qual estão inseridas (MARTÍNEZ MUÑOZ, 2019).

Este projeto trouxe um panorama da rotina de crianças em diferentes contextos, com sonhos, desejos, dificuldades, e principalmente realidades muito diferentes, comprovados por falas que vão desde *“retornar as viagens à Disney”* até *“fico preocupado com a minha mãe que sai para trabalhar todos os dias”*.

Por fim, trazemos algumas nuvens de palavras sobre alegrias e tristezas das crianças, as nuvens ficaram muito parecidas, evidenciando que as relações sociais são a principal fonte de alegria para as crianças participantes e, a ausência, ou supressão dessas, são a principal fonte de tristeza.

Figura 1: Nuvem de palavras sobre alegrias durante o confinamento

https://drive.google.com/file/d/1EozKkaDsnO70J4aBV_57fKgYUMsHc_iI/view?usp=share_link

Elaborado por Marcela Pesci Peruzzo a partir das respostas discursivas do questionário com o uso da ferramenta Iramuteq

Figura 2: Nuvem de palavras sobre tristezas durante o confinamento

https://drive.google.com/file/d/1cGdqueBzaR3--39aG_qzlgp8GHJewqqg/view?usp=share_link

Elaborado por Marcela Pesci Peruzzo a partir das respostas discursivas do questionário com o uso da ferramenta Iramuteq

As alegrias destacaram as amizades, com a palavra “amigo” tendo centralidade, seguida da palavra “família”, bastante próxima. As análises das respostas discursivas também mostraram que os momentos de descontração das crianças durante o confinamento eram realizados de forma virtual, seja realizando uma videochamada; falando pelo celular com os amigos, utilizando o WhatsApp; ou mesmo, jogando jogos on-line. O vídeo game foi muito citado como mecanismo de distração pelas crianças.

Neste sentido, as alegrias estavam vinculadas a poder socializar de alguma forma, seja com as amizades mais próximas, ou familiares, e brincar. A família foi uma das menções mais recorrentes ao longo das respostas, evidenciando a importância da representação familiar, seja como segurança, presença e/ou preocupação. Nas respostas, ficou exposto o quanto as crianças se sentem felizes na presença da família e o quanto se preocupam com a família, quando relacionado ao risco de contaminação por Coronavírus.

Já ao se analisar a nuvem de palavras que retratam as principais tristezas das crianças durante o confinamento, a palavra que mais ressalta aos olhos também é a palavra “amigo”. Ou seja, enquanto a socialização é o principal motivo de alegria, a impossibilidade de socializar se torna o principal motivo para a tristeza. Como a família esteve presente na vida da maior parte das crianças durante o confinamento, não aparece na nuvem de tristezas de forma destacada.

Tendo apontado a impossibilidade de encontrar os amigos como a principal razão para as tristezas, as crianças revelam o quanto a escola tem um papel crucial no processo de socialização delas. Ir à escola significa encontrar com os amigos, brincar e estabelecer relações sociais mais sólidas, que vem a complementar as relações familiares e são muito importantes para os sentimentos das crianças.

Na nuvem de palavras da resposta das crianças para a pergunta: “Qual a pior coisa do confinamento para você?” aparece de forma recorrente o incômodo em não poder sair de casa e circular, junto à falta que faz ir para a escola.

Figura 3: Nuvem de palavras sobre a pior coisa do confinamento

https://drive.google.com/file/d/1PpDj2kjkLrVv6xUIRLIF9ht6oO4hWq/view?usp=share_link

Elaborado por Marcela Pesci Peruzzo a partir das respostas discursivas do questionário com o uso da ferramenta Iramuteq

A palavra “não” ganha destaque por vir compondo cenários de restrições, como: “não poder sair de casa”, “não ver meus amigos”, “não poder jogar bola na quadra”, etc. No entanto, é possível perceber destaque na palavra “escola”, que vem compondo frases como: “não poder ir à escola”, “não ir à escola”, “ficar sem ver meus amigos na escola”.

Percebe-se, com isso, a exaltação das amizades e a relevância do convívio social para as crianças e jovens possibilitado pela frequência na escola. Embora as tecnologias da informação tenham possibilitado o encontro mediado pela internet, a restrição física aos espaços, em especial o da escola, gera o sentimento de tristeza por reduzir as trocas relacionais.

As falas das crianças expressam sofrimentos e inseguranças, preocupações e medos, tal como o medo de perder membros da família ou ver pessoas próximas ser contaminadas pelo vírus. Falam da saudade que sentiram dos amigos, das brincadeiras em grupo, dos familiares que não podem ver, como avós e avôs e outros parentes. As famílias são colocadas, na visão delas, como fontes de apoio e suporte. As crianças dizem que estar em casa com suas famílias as ajudava a lidar com o medo e a se sentir relativamente seguras.

Também foi possível verificar o pedido de muitas crianças por políticas públicas eficientes no combate a esta pandemia, pedindo pela cura e pela retomada de suas atividades rotineiras. As crianças pesquisadas esperam poder realizar seus sonhos em um futuro próximo e declaram que o fim da pandemia é o passo inicial para retornar ao percurso para alcançá-los.

É fundamental observar práticas cuidadosas ao fazer pesquisa com crianças acerca de temas complexos, que podem gerar emoções e sentimentos no curso da sua participação. O conteúdo de suas falas e expressões não são dados prontos que as crianças entregam ou disponibilizam, mas sentidos próprios sobre o sofrimento e a angústia que experimentaram em suas histórias concretas.

Por meio de suas falas foi possível concluir que há impasses na maneira como o ensino à distância está sendo conduzido, como isso pode refletir em seu futuro e trazem importantes críticas ao modelo tradicional de ensino, agora replicado de forma virtual. Até a vacinação em massa como será este processo de aprendizagem? Quais os efeitos a longo prazo deste formato de ensino?

Esta pesquisa encontrou limites em seu alcance de uma diversidade de infâncias e crianças em diferentes condições de vida e acesso a direitos. Ainda que a maior parte das participantes tenha afirmado ter pleno acesso às tecnologias necessárias para estar presente nas aulas virtuais, há uma enorme brecha digital (MARTINEZ LOPEZ, 2020) nas condições de acesso que também constitui um elemento de vulnerabilidade, pois muitas crianças ainda se encontram sem equipamentos apropriados e conexão de internet disponível que lhes permita frequentar as aulas no ensino remoto.

As crianças têm muito a falar, mas suas vozes encontram a resistência para sua participação, sua inserção nos debates da sociedade. As vozes e saberes das crianças são fundamentais para entender como os processos sociais históricos afetam a elas e a suas famílias de maneira particular, e para que avancemos na criação de espaços e oportunidades de participação, precisamos ampliar as condições de relação que estabelecemos com as crianças, e construamos possibilidades de encontro com os horizontes infantis, com a perspectiva da criança como experiência coletiva e relacional.

Acredita-se que este trabalho possa nortear futuras pesquisas sobre os reflexos causados pela pandemia na rotina de crianças e jovens, e a necessidade da escuta sensível para com estas crianças. Não só por demonstrarem inseguranças e medos frente a este panorama atual, mas por serem agentes protagonistas deste cenário, que possuem desejos, sonhos e preocupações com o futuro do território que vivem.

Bibliografia

- Aitken, S. (2019). *Jovens, Direitos e Territórios: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2) 513-518. <http://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.
- Carvalho, Levindo Diniz, Gouvêa, Maria Cristina Soares de e Fernandes, Natália. CRIANÇAS, INFÂNCIAS E PANDEMIA. *Cadernos CEDES [online]*. 2022, v. 42, n. 118, pp. 228-231. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC253244>>. Epub 29 Ago 2022. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC253244>
- Fernandes, M. L. B. (2020). Geografia do Confinamento: como vivem as crianças e jovens em tempos de isolamento e distanciamento social por ocasião da pandemia de COVID-19? *COVID-19 - UnB em ação*. <http://repositoriocovid19.unb.br/repositorio-projetos/geografia-do-confinamento-como-vivem-as-criancas-e-jovens-em-tempos-de-isolamento-e-distanciamento-social-por-ocasio-da-pandemia-de-covid-19>
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, p. 9 - 26, 19 jun.
- Lopes, J. J. M.; Fernandes, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, 41(2), 202-211. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546>. Acesso em 12 junho 2020.
- Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 267-270. <https://doi.org/10.5209/soci.69629>

Martinez Muñoz, M.; Rodriguez Pascual, I.; Velásquez Crespo, G. (2020). *Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid. Infancia Confinada y Enclave de Evaluación.

Melel Xojobal, A. C. (2020). *¿Cómo viven las niñas, niños y adolescentes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas la pandemia del Coronavirus?* San Cristobal de Las Casas.

MELGAREJO, P. M.; LINARES, Roberto Sanchez. (2021). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México.* São Carlos: Pedro & João Editores.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de [...] et al (org.). (2022). *Infância e Pandemia: escuta da experiência das crianças.* Belo Horizonte: Incipt.

Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In: Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (coord.) *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Universidade do Minho.

Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a " infância como um fenômeno social". *Pro-posições*, 22, 199-211. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 junho 2022.

Rego, T. C. (2018). *Protagonismo infantil: novas perspectivas para o estudo da infância.* In: Rego, Teresa Cristina (org.). *Cultura e sociologia da infância: estudos contemporâneos.* Curitiba: CRV.

Tebet, G.; Abramowicz, A., & Lopes, J. (2021): A make-believe confinement for Brazilian young children in the COVID-19 pandemic. *Children's Geographies.*

UNICEF. (2020) Covid-19: Crianças em risco aumentado de abuso, negligência, exploração e violência em meio a intensificação das medidas de contenção. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-criancas-em-risco-aumentado-de-abuso-negligencia-exploracao>. Acesso em 15 julho 2022.

Palabras clave

Crianças; Pandemia; Covid 19; Infância

La importancia del cambio de paradigma en el Adulto Mayor

JOSE MANUEL ROSAS MENDEZ ¹;

MIREYA ROSAS HARO ²;

MARIA ALBA MEJIA CONTRERAS ²

1 - UNAM. 2 - IPN.

Resumen de la ponencia

México y toda Latinoamérica viven un proceso de envejecimiento y se ha convertido en uno de los principales retos demográficos, será un desafío aunado a implicaciones económicas, políticas y del sector social. Las intervenciones educativas tienen la finalidad de introducir técnicas para lograr la resignificación sobre el tema de vejez y poder lograr una transformación como sociedad y disminuir los mitos y prejuicios que rodean al adulto mayor.

El objetivo de la ponencia consistió en relacionar a la práctica docente con la importancia en la formación integral de la vejez ya que el docente reúne un gran número de individuos y se divide en diferentes ámbitos y puede influir en la resignificación sobre el envejecimiento. La vejez es un tema complejo e interesante digno de cualquier proceso social y de ser investigado.

Es muy importante la creación de modelos educativos para incluirlos en los programas curriculares de las universidades mexicanas para reivindicar la figura de la persona mayor en la sociedad y puedan lograr cambios importantes a favor de esta población.

----- Introducción

México actualmente cuenta con un progresivo envejecimiento en su población, un fenómeno que vive la sociedad contemporánea a nivel mundial. El envejecimiento es un proceso que ha evolucionado a lo largo de la historia por medio de diversos factores, tan solo en México según proyecciones para el 2050 serán 24 893 097 personas de ese grupo residiendo en la República Mexicana (Consejo Nacional de Población [República Mexicana], 2019).

Las personas mayores tienen gran experiencia en varios ámbitos de la vida gracias a los años transcurridos es importante aprovechar la oportunidad de observar y analizar a esta comunidad dado que pueden brindar información valiosa sobre la cultura y regalar memorias de los cambios a lo largo de los años. La resignificación de los prejuicios hacia los adultos mayores son fuente de malestar y afectan su vida, hoy en día causa miedo ser una persona mayor porque se visualiza esta etapa como la última de la vida, generalmente como una época de tristeza e improductividad (Quintanar, 2011).

Las propuestas de talleres en las universidades son de suma importancia para poder sensibilizar a las personas sobre el envejecimiento, la realización de una intervención psicoeducativa en la Escuela Superior de Educación Física implicó un acercamiento al tema de vejez, destinado a modificar actitudes negativas en los estudiantes. La ESEF cuenta con un programa institucional creado por la Secretaría de Educación Pública en 2002 y algunos profesores de educación física, para el trabajo con niños y preadolescentes en la educación básica de México, pero a la fecha no se ha diseñado programa alguno destinado a la población adulta mayor.

El taller para la resignificación de prejuicios fue una oportunidad para los alumnos de educación física, para desarrollar las habilidades prácticas obtenidas en el transcurso de su carrera y aplicarlas para la creación de actividades recreativas, informativas y sociales con adultos mayores en un futuro cercano y poder construir nuevos significados sobre el proceso de envejecimiento.

----- Desarrollo

La intervención tuvo el efecto de evaluar si una intervención psicoeducativa en formato de taller a distancia sobre los prejuicios y estereotipos hacia los adultos mayores modifica las actitudes negativas sobre la vejez de alumnos de nivel licenciatura de la Escuela Superior de Educación Física.

Población del estudio: Participaron 24 estudiantes pertenecientes a la ESEF de nivel licenciatura divididos en dos grupos de 12 personas. Debido a muerte experimental en ambos grupos, al final solo se analiza la información de 18 alumnos.

La información se colectó en el mes de Julio 2021, la mayoría de los participantes fueron mujeres (66.7%), el promedio de edad fue de 24 años, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las

características sociodemográficas de ambos grupos. Variable

independiente: Taller psicoeducativo

Variable dependiente: Actitudes negativas hacia el envejecimiento

Las actitudes negativas refieren al grado en que, debido al condicionamiento semántico, el tema de la vejez evoca asociaciones negativas cuando se trata de ideaciones sobre la senectud propia o la de terceros, las reacciones estereotipadas hacia esta etapa de la vida, así como su relación con el género femenino y masculino (González, 2009).

La disminución de actitudes negativas se identificó mediante las puntuaciones del Cuestionario de Actitudes a la Vejez (González, 2009).

Los instrumentos utilizados fue el Cuestionario de Actitudes a la Vejez (CAV). González (2009) consta de 21 reactivos, que valoran las opiniones negativas asociadas al tema de envejecer, con una escala tipo Likert de completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo. La interpretación es que, a mayor puntuación, mayores actitudes negativas hacia la vejez.

Se utilizó un cuestionario para la evaluación del taller diseñado específicamente para esta investigación, el cuestionario contaba con tres apartados: Instructor, Metodología e Impacto. Se evaluaban algunos aspectos por medio de la escala: Excelente, Muy bien, Bien, Regular, Deficiente y No aplica.

Proceso de recolección de datos:

Se realizó un tamizaje en el que se preguntó el interés de estudiantes de la ESEF a tomar un taller con temas relacionados a la vejez y la educación física. El cuestionario tuvo como pregunta principal: ¿Qué temas de la vejez les parecen interesantes?, de esta manera se conocieron los intereses de los alumnos de la ESEF y este sondeo sirvió como apoyo para la construcción del taller.

Se diseñó la propuesta de intervención para el taller psicoeducativo denominado “Educación y Promoción para la Resignificación del Adulto Mayor”, así como el consentimiento informado y otros formatos que se utilizaron para el taller.

En Google Forms se programó el Cuestionario de Actitudes a la Vejez (CAV) para medir las actitudes negativas hacia la vejez antes y después de la aplicación del taller, así como dos apartados para recopilar información relacionada con datos demográficos, en este caso edad y sexo.

Al final del taller, además de la aplicación del CAV, se utilizó un cuestionario en Google Forms para poder recopilar evaluaciones sobre la calidad del Taller, con cuatro indicadores a calificar: Estrategia, Impacto, Relevancia y Profundidad. Después de 44 días de concluido el taller, se volvió a solicitar a los participantes responder al CAV.

Intervención:

El taller cuenta con 6 sesiones, cada sesión tuvo dos horas de contenido con un total de 12 horas. La intervención incluyó técnicas de integración grupal para favorecer la comunicación e interacción en la formación del grupo y antes de comenzar se aplicó el CAV para medir las creencias antes de la intervención.

El taller contiene distintas actividades como presentación y las alternativas de juego, pero no sólo como un instrumento pedagógico, sino como una experiencia para la comunicación con los otros, constituye una línea pedagógica que ofrecen aportaciones sobre las realidades de conflicto y cooperación (Cascón y Beristain, 2000). Otras herramientas que formaron parte del taller fueron: videos ligados con la temática de cada sesión y actividades de reflexión.

Se contó con 6 temáticas de conocimientos diversos para lograr un conocimiento más profundo entre las personas sobre la vejez: 1) conocer las proyecciones demográficas del envejecimiento en México, 2) ¿qué es el envejecimiento? Cambios físicos, psicológicos y sociales, 3) conociendo la vejez, 4) mitos y estereotipos, 5) integración del adulto mayor a la sociedad y conocer las ventajas de la interacción entre la educación física y el adulto mayor, 6) prevención para la salud del adulto mayor y cuidado. Una vez concluida la intervención psicopedagógica, se aplicó el CAV para evaluar el efecto de la intervención y el cuestionario de evaluación del taller. Al mes, se realizó una sesión de seguimiento, en la que se registró de nuevo el CAV para poder evaluar sus puntajes.

Análisis de datos:

Se empleó el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics Versión 26, se realizó la prueba estadística no paramétrica de Friedman para medidas repetidas en las mediciones con distribución no normal en las mediciones pretest, postest y seguimiento. Se consideró un nivel de significancia estadística $p < 0.05$; también se realizó la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas en las mediciones con distribución no normal para el análisis de los reactivos del CAV en el pre, post y seguimiento.

Resultados:

En el pretest los participantes obtuvieron una puntuación de las actitudes hacia la vejez en el rango entre 26 y 51 puntos, con una $x = 38.7$ (DE= 8.6). La subescala de estereotipos negativos físicos y conductuales obtuvo una $x = 17.7$ (DE= 4.7), el miedo al propio envejecimiento una $x = 7$ (DE= 2.4) y el miedo al deterioro intelectual y abandono obtuvo una $x = 14.6$ (DE= 3.5).

En el postest las puntuaciones de las actitudes hacia la vejez fueron en el rango 21 y 46 puntos, con una $x = 26.4$ (DE= 6.7). La subescala de estereotipos negativos físicos y conductuales obtuvo una $x = 12.5$ (DE= 2.2), el

miedo al propio envejecimiento una $x^2 = 5$ (DE= 2.4), y el miedo al deterioro intelectual y abandono obtuvo una $x^2 = 8.8$ (DE= 4).

En el seguimiento las puntuaciones de las actitudes hacia la vejez fueron entre los rangos de 21 a 38 puntos, con una $x^2 = 26.5$ (DE= 6.2). La subescala de estereotipos negativos físicos y conductuales obtuvo una $x^2 = 12.5$ (DE= 2.9), el miedo al propio envejecimiento una $x^2 = 4.8$ (DE= 2.1) y el miedo al deterioro intelectual y abandono obtuvo una $x^2 = 9.0$ (DE= 2.9).

En las comparaciones de los tres momentos (pre, post y seguimiento), los participantes tuvieron los puntajes más altos durante el pre en los estereotipos negativos físicos y conductuales respecto a la vejez y en el miedo al deterioro intelectual y al abandono y puntajes más bajos en el miedo al propio envejecimiento. De acuerdo con los resultados, después de la intervención psicológica se observa una disminución de los puntajes en todas las escalas y un aparente mantenimiento en la etapa de seguimiento, lo que indica que los participantes disminuyeron sus actitudes negativas ante la vejez.

----- Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue crear una intervención psicopedagógica para disminuir las actitudes negativas hacia la vejez en participantes de la Escuela Superior de Educación Física, así como determinar el efecto del tratamiento midiendo los puntajes en el instrumento CAV en tres etapas: pre, post y seguimiento. Además, de forma indirecta, al haber realizado esta investigación en un formato a distancia, se está abonando evidencia a la funcionalidad de la telepsicología en este tema.

Los resultados de esta investigación reportaron que el grupo de participantes del taller, disminuyeron sus puntajes de reacciones negativas ante la vejez después de haber recibido el tratamiento, lo que sugiere que la intervención propuesta fue eficaz para disminuir dichas actitudes negativas.

Un predominio de percepciones negativas y generalizadas hacia la vejez afecta la perspectiva sobre el bienestar de los mayores actuales y futuros en un contexto creciente de envejecimiento poblacional, por lo que es pertinente el entrenamiento de profesionales que atiendan a las personas mayores y a la par puedan visualizar suproceso de envejecimiento, integrarlo a la experiencia y criticarlo. Todo con el afán de sensibilizar a la población y que el envejecimiento pueda ser reconocido como una etapa llena de posibilidades (González, 2009), de diversidad y de cambios.

Distintas aproximaciones de estudio han sugerido que el cronologismo al ser un fenómeno construido en sociedad y sostener opiniones estereotipadas y actitudes negativas hacia los adultos mayores, puede llegar a afectar la calidad de las interacciones generacionales, estas actitudes están presentes en culturas que muestran un gran respeto por sus ancestros, es el caso de los orientales. Al indagar los prejuicios negativos hacia la vejez en el Oriente, algunos investigadores no encontraron diferencias entre ambas sociedades, se cree que los estereotipos relacionados con la edad reflejan normas culturales de interacción social, por ejemplo, se ha encontrado que el rasgo de vitalidad por parte de adultos jóvenes y mayores disminuía durante el proceso de envejecimiento, mientras que la benevolencia aumentaba en la vejez (Boduroglu et al., 2006).

En el presente estudio, la comparación de los resultados entre sexos no formó parte de los objetivos de la investigación; sin embargo, se observaron cambios en los dos sexos en sus niveles de actitudes negativas.

Quintanar (2011) comparte el interés por indagar en temas de vejez en el sentido de la salud pública debido a que tales conductas verbales y no verbales afectan la calidad de vida de los adultos mayores y modulan algunas interacciones como la familia. Parece fundamental la inclusión de programas educativos para reivindicar la figura de la persona mayor en la sociedad y reducir los estereotipos negativos hacia ese colectivo para lograr que goce de un mayor bienestar físico y psicológico, minimizando de este modo las consecuencias de las actitudes negativas en la sociedad.

La medición de Medina (2019) con estudiantes de enfermería resalta la necesidad de crear intervenciones para reforzar las actitudes positivas entre estudiantes y profesionales ya que repercutirá en una mejor atención profesional en el futuro.

En esta intervención se conjuntaron las técnicas de aprendizaje con un modelo para la paz, una forma de trabajar de manera horizontal, participativa y lúdica; se plantearon contenidos a partir de la experiencia y realidades distintas que se viven día con día y sentir las como una experiencia personal y cercana para profundizar y analizar. El taller trató de tener un buen ambiente, plantear problemáticas y soluciones con una comunicación afectiva para seguir trabajando sobre el tema de envejecimiento y encontrar un cambio social (Bastida y Cascón, 2020).

El efecto de esta intervención psicológica fue clínica y estadísticamente significativo puesto que el grupo mostró una disminución sobre sus prejuicios y mitos sobre el tema del envejecimiento del pre al post. En la fase del postest al seguimiento se observa que las actitudes negativas no volvieron a aparecer, no hubo un regreso de los indicadores a su estado anterior a pesar de haber pasado varias semanas sin intervención, lo cual es un aspecto loable de este trabajo.

Es importante poder seguir con más intervenciones, talleres, cursos o distintas formas de sensibilizar a las personas, para que los estereotipos que rodean a la vejez puedan ser disminuidos y, según el Instituto Nacional de Geriátrica (2020), poder cambiar las políticas públicas a favor del envejecimiento, sin duda un proceso en el cual todos debemos involucrarnos, puesto que a todos nos sería conveniente, vivir el proceso de envejecimiento de manera benéfica y con un abanico de oportunidades que puedan satisfacer las oportunidades de esta comunidad tan plural.

Es importante el uso de material tecnológico para hacer frente a diversas situaciones como menciona González y Torres (2017) existe una gran necesidad de información de los psicólogos en la práctica en línea, el uso de ella generalmente se da mediante necesidades diversas y no aspectos programados, lo cual muestra una falta real de información sobre estos temas y toca el camino para detectar y acompañar estas propuestas para poner en práctica la telepsicología en México.

Aunque se considera que esta es una intervención piloto para disminuir las actitudes negativas que rodean al adulto mayor, es importante que a futuro se contemplen más talleres en distintas disciplinas, además de la de educadores físicos. Los escenarios de la sociedad son importantes porque se toman decisiones a diario que afectan a la población de la tercera edad, la importancia de las organizaciones gubernamentales para estar sensibles a la necesidad de este sector y que los dirigentes eviten sesgos y prejuicios contra los grupos de gente en edad avanzada, también es importante que la sociedad vele por los intereses de las personas mayores, pero esto no puede ser posible si existen escenarios de discriminación y estimación porque solo aleja a las generaciones (Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación, 2020).

Juárez y Silva (2018) hablan de la Universidad como un espacio de gran impacto para el alumnado, en donde aprenden sobre la independencia y el autocuidado, y donde las instituciones deben ofertar distintas alternativas para el bienestar de los estudiantes y como un motivador para la vida; en este sentido, son precisamente las universidades quienes pueden, implementar temáticas de envejecimiento que ayuden tanto a la población joven, quienes requieren aprender autocuidado en la etapa en la que se encuentran con tal de prevenir para la vejez, como por supuesto con la intención de preparar para el futuro a quienes brindarán servicios de atención a esta población.

El conocimiento del adulto mayor se debe abordar con modelos de envejecimiento que abarquen todas las perspectivas del ser humano, para aplicarlo a la vida y cuidado. Es necesario crear una cultura de envejecimiento para disminuir o eliminar los prejuicios y actitudes hacia el proceso de envejecer, aportará personas con la posibilidad de reflejar empatía y conocimiento para brindar un conocimiento integral (Belandó, 2007).

También es importante considerar que los gobiernos no están preparados para las consecuencias físicas, mentales, sociales y sanitarias de la vejez, motivo por el cual se requiere ahondar en el conocimiento de este desde múltiples perspectivas. Prieto et al. (2021) mencionan la importancia de la inclusión de programas educativos para reivindicar la figura de la persona mayor en la sociedad para que goce de un mayor bienestar en distintas áreas. Es preciso que la intervención psicológica, cultural y social, ayude a disminuir las actitudes negativas y a evitar los mitos y prejuicios.

Al impartir el taller de manera digital, se tuvo la posibilidad de llegar a más personas, pero también tiene desventajas en aquellos casos que carecen de conexión a internet, tienen desconocimiento de la tecnología o no cuentan con tiempo para poder entrar a un taller, por ello también será importante aplicar el taller de manera presencial y comparar los resultados con la implementación digital.

Aunque el tamaño de la muestra de este estudio no es representativa de la población, lo que indica que los resultados describen el comportamiento de los participantes exclusivamente y no pueden generalizarse sus resultados, los hallazgos son alentadores pues dan cuenta de una necesidad de modificar las creencias asociadas a la vejez en educadores físicos. Y será pertinente que, para futuras emisiones de este, se tenga cautela o quizá un proceso de adaptación de los materiales replicar la intervención de forma presencial.

Una limitación del estudio es que no se incluyeron en la evaluación datos demográficos específicos, que probablemente pudieran impactar en el resultado, por ejemplo, la influencia respecto al género o entre otros participantes de diversas Normales por lo que se sugiere en futuras investigaciones aplicar los psicométricos con otras poblaciones y evaluar la influencia de otros datos demográficos sobre los efectos en las percepciones de los participantes y considerar una muestra más grande para poder tener datos que representen a la población adecuadamente. También sería importante, realizar un seguimiento a seis meses o al año para observar si la intervención psicológica sigue manteniendo los cambios.

Es importante que las nuevas generaciones puedan modificar su percepción de la vejez ya que como se ha visto, el tener una percepción negativa puede producir efectos negativos en la calidad de vida y en el proceso de envejecimiento. Respecto a la creación de políticas públicas los encargados pueden tener un sesgo negativo por tener actitudes negativas y eso dificulta tener una equidad entre la población joven y adulta mayor en distintos servicios sanitarios, políticos, económicos, culturales, etc.

Por ello resulta pertinente diseñar y aplicar programas educativos que fortalezcan el componente cognitivo y refuercen el afectivo y conductual de la actitud hacia la vejez, para fomentar actitudes que den una mayor calidad de vida a toda la población de adultos mayores (Árraga et al., 2016).

Este tipo de investigaciones son importantes porque además de permitirnos comparar los cambios sobre la percepción de los profesionales que estarán en contacto con la vejez en el futuro, también contribuyen con la autopercepción del envejecimiento. De esta forma, se disminuyen las brechas entre las generaciones y se fomenta el envejecimiento exitoso en el que los adultos mayores puedan gozar de la autoestima y bienestar. Considerando que existen posibilidades para resignificar los aspectos que dañan a esta población tan plural y llena de energía, es importante continuar con estos esfuerzos para poder seguir creando y transformando a México.

Bibliografía

- Árraga, M., Sánchez, M., Pirela, L., & Mariotti, L. (2016). Actitud de adultos venezolanos hacia la vejez. *Espacio Abierto*, 25(4). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/22026>
- Bastida, A y Cascón, P. (2000). *La alternativa del Juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Seminario de educación para la paz*. Los libros de la Catarata.
- Belando, M. (2007). Modelos sociológicos de la vejez y su repercusión en los medios: Reconstruyendo identidades. *Una visión desde el ámbito educativo. Comunicación y Ciudadanía*, 2, 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2651197>
- Boduroglu, A., Yoon, C., Luo, T. & Park, D. (2006). Age-related stereotypes: A comparison of American and Chinese Cultures. *Gerontology*, 52, (5), 324-333.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2020, 02-15 noviembre). *Curso "Pautas para un periodismo incluyente"*. <http://conectate.conapred.org.mx/index.php/2020/07/29/pautas-para-un-periodismo-incluyente/>
- Consejo Nacional de Población. (2019). *Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas, República Mexicana. Consejo Nacional de Población. Gobierno de México*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487366/33_RMEX.pdf
- González, A. (2009). *Evaluación en psicogerontología*. El manual moderno
- González, P., Torres, R., Del Barrio, V y Olmedo, M. (2017). Uso de las nuevas tecnologías por parte de los psicólogos españoles y sus necesidades. *Clinica y salud*, 28, 81-9. <https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v28n2/1130-5274-clinsa-28-02-00081.pdf>
- Juárez, A. y Silva, C. (2018). La experiencia de ser universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 7-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Medina, I., Medina, J., Torres, R., Sosa, R, Williams, G. y Chaparro, L. (2019). Actitudes hacia la vejez y actitudes hacia la sexualidad del adulto mayor en estudiantes y profesionales de enfermería. *Gerokomos*, 32 (1), 17-27. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2021000100017
- Prieto, P., Sánchez, A., Urchaga, J., Wobbeking, M. y López, A. (2021). Actitudes negativas hacia la vejez: un estudio comparativo entre México y España. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 101-110. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20191207/472058603147/tesoro-vita-segunda-republica-nevado-toluca.html>
- Quintanar, F. (2011). *Apoyo psicogerontológico en la atención del adulto mayor. Estrategias para cuidadores*. UNAM

Palabras clave

vejez, adultos mayores, intervención psicoeducativa

Consumos problemáticos en personas adultas mayores. Un aporte desde el paradigma de curso de vida en tiempos de pandemia.

María Florencia Baglione¹

1 - FLACSO/ CONICET/ Universidad Nacional de Luján.

Resumen de la ponencia

Los consumos problemáticos -vinculados a sustancias legales e ilegales- siempre existieron, pero desde la instauración de las lógicas de consumo como nuevo ordenador social, estos se han diversificado e incrementado. En este escenario, varios de ellos tienen como objetivo sobrellevar un determinado padecimiento, llegando a incidir negativamente en la salud física y/o psíquica del sujeto, y sus relaciones sociales. No obstante, esta problemática suele ser asociada mayormente a los jóvenes y adultos, invisibilizando el hecho de que estos comportamientos pueden hacerse presentes e incidir negativamente en las personas adultas mayores.

Actualmente, esta cuestión está tomando mayor relevancia dado que la pandemia por Covid-19 y las medidas preventivas de aislamiento y distanciamiento -de una red socio afectiva y/o un tratamiento- han generado una serie de consecuencias emocionales y psicosociales en toda la población, derivados principalmente de la discontinuidad en las pautas habituales de interacción social y el cambio de hábitos (Gallegos et al., 2020; Pascale, 2020). En este sentido, resulta probable que emerjan conductas vinculadas al consumo, como una forma de evitar el displacer y/o como medio para sobrellevar sentimientos negativos.

Cabe considerar que, abordar los consumos problemáticos en profundidad implica pensarlos y analizarlos desde una perspectiva integral, cuyo eje es conocer “el sujeto, su entorno y su historia, los vínculos, las redes con las que cuenta y el contexto en el cual está inserto” (Gómez Di Vincenzo y Cagide, 2018, p. 31). Para ello, el paradigma del curso de vida se constituye es una herramienta útil que posibilita comprender las particularidades que adquiere este tipo de comportamientos a lo largo de toda la existencia.

La metodología propuesta es de tipo cualitativa y el diseño de la investigación descriptivo-exploratorio. De esta forma, se llevó a cabo cuatro reconstrucciones bibliográficas, cuya finalidad fue la comprensión en profundidad de los consumos problemáticos durante la vejez. Los resultados dan cuenta que las redes sociales inciden en los consumos, y en varios momentos de las trayectorias se constituyeron en pilares centrales para sobrellevar recaídas, reducir e incluso cesar estos comportamientos. Sin embargo, el contexto socio sanitario y el consecuente distanciamiento físico de estos apoyos, ha generado un impacto negativo en los entrevistados, e incluso dado lugar a nuevos consumos.

----- Introducción

Cuando la cuestión de los consumos y sus diversas consecuencias fueron percibidas y comprendidas como un problema de índole público, los distintos gobiernos y organizaciones internacionales comenzaron a instaurar una serie de normativas que permitieran regular estos comportamientos en la sociedad. En el caso de Argentina, desde 1974 hasta 2010 estas herramientas normativas se encontraron delineadas por dos paradigmas: el *abstencionista-prohibicionista*, basado en una política de tolerancia cero y enfoque punitivo; y, la *reducción de daños*, donde se asocia la adicción con una enfermedad, apareciendo en escena los tratamientos y cursos de prevención como una alternativa viable a la penalización. Ambas miradas se encuentran centradas en la ilegalidad, asentando una serie de estigmatizaciones que asocian sectores marginados y/o situación de vulnerabilidad social con las drogas y la delincuencia.

Es a partir de 2014 con la sanción de la Ley N°26.934 –Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos- que se hace hincapié en la necesidad de abandonar la mirada reduccionista y de criminalización fomentada desde 1974. Esto implica dejar de considerarlo como un problema individual que requiere de un tratamiento aislado y focalizado sólo en la “*adicción*”; sino comprender que nos posicionamos frente a un sujeto de derecho, con una historia de vida, que está inserto en un determinado contexto y forma parte de un entramado de relaciones y vínculos (Gómez Di Vincenzo y Cagide, 2018). No obstante, y a pesar de los avances en materia normativa, esta perspectiva de derechos continúa conviviendo con tendencias históricas que promueven la focalización, punición, exclusión y estigmatización de aquellas personas que atraviesan una situación de consumos. Es a raíz de ello que, se sigue asociado este tipo de comportamientos con jóvenes y pobres.

Esta última cuestión puede observarse en los datos relevados y publicados por la Secretaría de Políticas Integrales de Drogas de la Nación Argentina (Sedronar), que desde 2004 ha llevado a cabo relevamientos centrados en las personas de entre 14 y 65 años. A continuación, se exponen los principales datos que dan cuenta de las estadísticas de consumo de las personas mayores de 60 años (Tabla 1).

Tabla 1: Consumos problemáticos en mayores de 60 años

Institución (Año)
Grupo etario
Consumo
OAD (2017)
56 y 65 años
Sustancias legales
Alcohol (78,5%)
Tabaco (59,3%)
Analgésicos opiáceos (6,2%)
Sustancias ilegales
Marihuana (4,8%)
Cocaína (2,1%)
OAD (2018)
Mayores de 60 años
Sustancias legales
Alcohol (55,1% durante el último mes y el 66,9% durante el último año)
Psicofármacos (23,6% consumió al menos una vez durante el último año y el 19,7% declaró su uso en el último mes)
Tabaco (5,6% y 10,1%)
Ministerio de Salud de la Nación (INDEC, 2019)
Mayores de 65 años
Sustancias legales
Tabaco (10,2%)
Alcohol (4,3%)

Fuente: INDEC (2019); OAD (2018) y OAD (2017).

Como se observa en los últimos relevamientos realizados, el énfasis está centrado en las sustancias químicas, obviando el hecho de que los consumos problemáticos hacen referencia a todo comportamiento que “afecta negativamente en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto y/o las relaciones sociales” y eso incluye a los consumos no químicos (Ley n°26.934, 2014, art.2). A su vez, el meollo de la cuestión sigue siendo la población de jóvenes y adultos jóvenes, cuando en realidad estos comportamientos no distinguen entre clase, género ni franja etaria. En este sentido, continuar con esta tendencia, sólo promoverá la invisibilización de las personas adultas mayores; sector que se encuentra en constante aumento.

Argentina se encuentra entre uno de los cuatro países más envejecidos de Latinoamérica; según el Censo 2010, un 10,2% de la población tiene 65 años y más; además, una de las características que presenta es la feminización de sus componentes, a causa de los mayores niveles de sobremortalidad masculina (INDEC, 2012). Cabe aclarar que, las zonas donde vive el mayor porcentaje de personas mayores de 60 años son: Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un 15,7% y, en segundo lugar, la provincia de Buenos Aires con un 11,5%.

De esta forma, los cambios llevados a cabo en la estructura poblacional y su tendencia creciente, han instaurado una serie de preocupaciones en torno al soporte económico social, al área de salud y enfermedades vinculadas a la edad, el esquema de pensiones y la inclusión económica y social de las personas adultas mayores (Torres, 2006). Esta situación promovió la sanción de diversos instrumentos jurídicos –como la Ley N° 27.360, que ratifica la Convención Interamericana sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores-; no obstante, este reconocimiento formal de los derechos no es suficiente para cambiar la situación de desventaja de las personas mayores, puesto que los Estados/las instituciones aún no se han adaptado a la nueva composición por edades de la población, ni en términos estructurales ni ideológicos, y continúan promoviendo situaciones de vulneración de derechos (González Ollino et al., 2021).

Los consumos problemáticos son una de las áreas que requiere de una visibilización y abordaje particular. Es con base a ello que, el objetivo del presente trabajo es conocer y analizar los cambios asociados al consumo problemático en el curso de vida de las personas de 60 años y más, otorgando énfasis a la pandemia por Covid-19.

Desarrollo

Estrategias metodológicas:

Con la finalidad de cumplimentar el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación cualitativa longitudinal, cuyo diseño es exploratorio-descriptivo. De esta manera, se optó por emplear un estudio de casos que permitió abordar, profundizar y comparar las particularidades que adquieren los consumos problemáticos durante la vejez. Para ello, la muestra fue seleccionada en función de los siguientes criterios: A) Personas de 60 años y más, B) Género: varones y mujeres, C) que haya o estén atravesando un consumo problemático y D) Residentes del Área Metropolitana de Buenos Aires[1]. La técnica seleccionada para llevar a cabo la recolección de datos fue la entrevista en profundidad, que permitió reconstruir las historias de vida de los entrevistados, otorgando énfasis a la propia perspectiva de sus experiencias y vivencias.

El trabajo de campo, fue realizado en dos instancias, por medio de encuentros presenciales y virtuales[2]: por un lado, se llevó a cabo un primer encuentro situado desde febrero hasta abril del 2020; mientras que el segundo encuentro se concretó desde junio a agosto del 2022. En este sentido, el carácter longitudinal permitió observar cambios y/o continuidades en relación a las trayectorias familiares, laborales, de salud y de sus respectivos consumos; como así también, indagar en el cómo las personas se adaptaron (y adaptan) a los cambios que generó la pandemia Covid-19 (Caïs et al., 2014).

Para situar el contexto en el cual se han desarrollado las entrevistas, se describen a continuación las principales características sociodemográficas (Ver tabla 2); cabe aclarar que para respetar la confidencialidad y el anonimato de los participantes serán identificados mediante seudónimos. La muestra de personas mayores de este estudio corresponde a las cohortes que nacieron entre 1949 y 1960.

Tabla 2: Datos sociodemográficos

Caso
Consumo
Estado civil
Nivel educativo
Tipo de hogar
Hijos
Nietos
Carolina
(61 años)
Tabaco
Separada
Secundario incompleto
Multigeneracional
4
6
Lorena
(66 años)
Tabaco
Juegos de azar
Separada
Secundario incompleto
Multigeneracional
6
7
María
(71 años)
Tabaco
Juegos de azar
Casada
Secundario completo
Unigeneracional
2

4
José
(66 años)
Drogas
(sin especificar)
Separado
Superior completo
Unigeneracional
2
6

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la investigación

En relación al *estado civil* y el *tipo de hogar*, Carolina, Lorena y José se encuentran separados, con la salvedad de que este último está en pareja desde hace 15 años y convive desde marzo del 2020 con ella. Mientras que, María se encuentra casada y vive con su esposo, pero su residencia actual colinda con la de su hija y sus tres nietos. En los casos de Carolina y Lorena, ellas son las únicas que viven con alguno de sus hijos y nietos.

En lo que respecta a la cobertura previsional y/u ocupación se desprende que María es la única que se encuentra jubilada, pero continúa realizando actividades laborales en el comercio de su hija. Por el contrario, el resto de los participantes continúa desempeñándose como auxiliares en instituciones educativas y José como docente en el nivel primario. Cabe aclarar que, en cuanto al nivel de instrucción alcanzado, María y José culminaron sus estudios secundarios y continuaron su formación en terciarios y cursos de formación para oficios; no obstante, Carolina y Lorena se insertaron de manera temprana en el mercado laboral, dejando inconcluso los estudios correspondientes al nivel secundario.

Una vez concretados los encuentros se llevó a cabo la descripción y transcripción correspondiente, lo que posibilitó comparar constantemente las distintas trayectorias de consumo (enmarcándolo en la propia biografía) e identificar puntos en común y/o divergencias. Sin embargo, y debido a los últimos acontecimientos vivenciados, se considera importante poder dar cuenta de los efectos de la pandemia Covid-19. De esta manera, se elaboró una matriz de datos que clasifique el tipo de consumo (químico/no químico), la edad de inicio (iniciación temprana/tardía) y la prevalencia/frecuencia del consumo (a lo largo de su trayectoria y si hubo períodos de interrupción, recaídas y/o cese). A su vez, se buscó identificar la incidencia de las redes de apoyo social (primaria, secundaria y formales) en esos momentos puntuales.

De esta manera, se presentan a continuación los primeros resultados obtenidos.

Curso de vida y consumos problemáticos en personas adultas mayores

A partir de la reconstrucción y análisis de las trayectorias vitales, se observó que los consumos de los entrevistados se encontraron enmarcados en un determinado contexto que promueve su inicio y progresión. En este sentido, la sociedad de consumo se constituye en un factor común, cuyas lógicas promueven el uso de bienes y servicios como el medio para alcanzar la “felicidad” e incluso evitar el malestar. Cabe destacar que los entrevistados pertenecen a cohorte de entre 1949 y 1960, y es – según Carioso (2008)- que entre 1960 y 1970 se produce un considerable aumento del consumo en general, lo cual relaciona al uso de la publicidad como principal mecanismo para incentivar este tipo de comportamientos en la población.

Vinculado a ello, María (71 años) manifiesta que antes “*no había todas las propagandas que hay hoy en día... te hace mal fumar, todo eso no existía, todo el mundo fumaba... los pibes, las pibas... que se yo, era de cancherear*”. Esta cuestión se encuentra relacionado al hecho de que los adolescentes, al ser percibidos como compradores potenciales, eran objeto de las estrategias de *marketing*, que producen un impacto sobre la cultura y el estilo de vida de los jóvenes (Mosella, 2000; p.92). Es por ello, que no resulta casualidad que en las tres entrevistadas el consumo de cigarrillos se corresponda con una iniciación temprana (15 y 16 años).

En el caso de José (66 años), su consumo estuvo asociado a sustancias ilegales e inicio es previo a la vejez - después de los 30 años- “*a diferencia de otra gente que conocí que pasó toda su vida con el consumo... me agarró medio tarde*”. La diferencia está centrada en la condición de legalidad, ya que el mismo no era promovido en espacios públicos, pero ello no implica que estuviera por fuera de las lógicas de consumo. Es decir, apelar a las alteraciones que produce en el organismo como forma de diversión y/o placer.

“En un momento me ayudo, para una etapa fue... poner entre, vamos a decirlo así... entre el dolor y yo, un espacio... pero, ese espacio empezó con las relaciones, con la afectividad, con algunas obligaciones con esto de no poder descansar (...) es un palo que no te recomiendo (ríe) ni para divertirse porque ahora está de moda la diversión “si consumo los fines de semana” (...) y creo que acá el tema es que esta popularizado un montón de cuestiones que parecían muy piolas y son las puertas hacia el fracaso... sin ningún tipo de atenuar” (José, 66 años).

Los comportamientos vinculados a los juegos de azar comenzaron después de los 50 años y fueron iniciados en conjunto con otro (cuñada y hermana) quienes proporcionaron el conocimiento básico para desenvolverse en esos espacios. Si bien, en un primer momento, este tipo de salidas fueron sociales, con el transcurrir del tiempo las entrevistadas comenzaron a asistir a estos establecimientos de manera individual, ya que sentían cierto atractivo por esas actividades y no lo percibían como algo que impactara negativamente en su salud.

“Es un cable a tierra, vos vas al bingo y te olvidás del mundo... de todo; yo miro al celular por si hay algún mensaje, pero después, puedo estar seis, siete u ocho horas en el bingo... si gano, gano (...) ponele, adicta adicta al bingo me hice después de terminar con el gaucho (el gran amor de su vida) hasta que estuvo él no jugaba” (...) yo gasto mi plata que la laburo yo (...) vivo cada día como si fuera el último” (Lorena, 66 años).

Este tipo de establecimientos están diseñados según los parámetros de las lógicas de consumo, ya que se presentan como actividades recreativas que pueden distraer del cotidiano y sentimientos negativos. Es decir, cuyo objetivo es que la persona pierda la noción del tiempo y que durante su estadía se encuentre entretenida; es por ello que suelen ofrecer distintas actividades y servicios como show/espectáculos, comidas y bebidas. De esta manera, la persona se va involucrando en un ciclo de apuestas cuya idea central es alcanzar la felicidad mediante la obtención de un premio; deseo que va generando un mayor involucramiento (Brieva, 2006).

Si bien, el contexto en el cual inician y se desarrollan estos comportamientos se constituye en un factor que debe considerarse, resulta menester comprender que las personas no crecen y viven de manera aislada, sino que se encuentran en constante contacto con un otro. En este sentido, se observó que los consumos de los cuatro entrevistados (su inicio, progresión, interrupción y/o cese) estuvo relacionado al principio de “vidas interconectadas” (Elder, 1989, p.9). Ello se debe a que, la conducta se encuentra moldeada por los procesos de socialización de los cuales los sujetos forman parte a lo largo de toda su trayectoria (García Roche et al., 2008).

En el caso de las entrevistadas, se observa que los vínculos familiares y de amistad que sostenían durante su adolescencia, aprobaban y promovían este tipo de comportamientos.

“Vos sabes que no sé cómo empecé a fumar, sé que un hombre que salía con mi mamá fumaba y de ahí empezamos a fumar con mis hermanos... quedó el hábito, no sé qué es lo que nos motivó en ese momento, la verdad no me acuerdo. A su vez, empezó mi mamá a fumar, junto con nosotros” (Carolina, 61 años).

Por el contrario, José (66 años) sostiene que durante su adolescencia no se involucró con este tipo de acciones dado que se encontraba centrado en la realización de actividades deportivas: *“tuve una vida de deportista, entrenaba en la semana y competía (...) Hice vida de deportista al 100%... cuando dejé de ser deportista, igual jugaba al torneo de la provincia de Buenos Aires”* Además, afirma que *“apenas me recibí de profesor, empecé a entrenar jugadores”*. Siguiendo los aportes de Húscar et al., (2011), el entrevistado es un ejemplo de como la realización de actividades lúdicas-recreativas y la organización del tiempo es un factor de protección. No obstante, esto no implica una garantía de que un adolescente no se relacione a un consumo en particular, ya que debe considerarse otras cuestiones como las posibilidades y limitaciones presentes en ese momento.

En lo que respecta a la adultez, se observa que las parejas de todos los entrevistados se constituyeron en factores que estuvieron relacionados al consumo, ya sea directa o indirectamente. En el caso de las mujeres, sus respectivas parejas eran fumadoras activas; pero ello no fue un factor determinante dado que el comportamiento continuó independientemente de separaciones y/o que ellos cesaran su consumo.

“A veces tengo miedo, porque tengo la experiencia de mi hermano, él murió de cáncer de pulmón por el cigarrillo (...) soy consciente de que estás más propensa a que te pase algo (...) mi marido dejó de fumar y engordó como 15 kilos, yo no quiero engordar... así que déjame así (...) dijo que no fumaba más, y así fue... pero eso porque tiene fuerza de voluntad, yo no la tengo... por ahí en otro momento, ahora no puedo” (María, 71 años).

José (66 años) afirma que relación con la madre de sus hijos era “tóxica” lo que generaba situaciones de estrés y ansiedad; los cuales sobrellevo por medio del acompañamiento de redes formales. En ese momento, se encontraba iniciando un tratamiento para cesar su consumo, acompañado por el Instituto Posadas y Narcóticos Anónimos; quienes se constituyeron en una fuente de apoyo para sobrellevar esa “separación tumultuosa”.

“En principio estaba haciendo un tratamiento de toxicología en el Instituto Posadas, con un terapeuta... y el terapeuta fue el que me propuso que vaya a los grupos (...) me puso como condición. Bueno ahí empecé... fue un gran alivio porque (...) poder hablar naturalmente de lo que me estaba pasando sin que me juzguen, porque todos estaban pasando por esa situación, fue un gran alivio. Si bien, este proceso conllevó años y varios cambios, afirma que “pese a todo eso, genere una relación muy buena con mis chicos, siempre cuide la familia”.

Cabe aclarar que los hijos fueron un factor de protección que se presentó en común, momentos de embarazo, lactancia y crianza; principalmente por el hecho de preservar su cuidado y no exponerlos a situación complejas y/o sustancias que podrían repercutir en la salud de los niños. Con el transcurrir de los años, la mayoría de ellos fue migrando del hogar; pero, ello no implicó que dejaran de actuar como una fuente de apoyo ante situaciones en las que eran requeridos, sólo dejaron de estar presente las restricciones que se auto imponían para con el cuidado de sus hijos. Con el transcurrir del tiempo estos vínculos se van modificando e incluso se incorporan otros de carácter salutífero como la consolidación de una pareja y la llegada de los nietos

“Martina (hija) me ayudó bastante en mi recuperación (...) mi recaída, el episodio que desencadenó la situación fue el fallecimiento de mi mamá (...) tuve esa reacción de aislarme y retrotraerme en la comunicación y recurrí a algo que, si bien ya habían pasado años... esta cosa de la cabeza que te engaña, de que está todo bien y que vas a poder hacer con éxito, (...) la zafe por poquito... y bueno Martina me acompañó bastante, también mi compañera actual... mucho” (José 66 años).

Esto permite dar cuenta de que a medida que transcurre el proceso de envejecimiento, las personas optan por conservar aquellas relaciones más significativas o incorporar nuevas, teniendo como eje central sus necesidades. Los nietos y el rol asumido como abuelo/a, fue al que se le otorga mayor énfasis, sobre todo en el caso de las mujeres ya que se dedican a su cuidado. Esto implicó que durante la presencia de sus nietos las

entrevistadas limitaran su consumo como una de las medidas de cuidados para con ellos.

“Cuando ellos (sus nietos) vienen no. Cuando ellos están no, yo no fumo hasta que no se van... y si fumo así, ponelo después de comer y todo, cuando me voy afuera me fumo un cigarrillo, pero si yo estoy con ellos acá no fumo, fumo cuando ellos se van” (Carolina, 60 años).

Si bien, se pudo observar ciertos vínculos que incidieron positivamente en el consumo de los entrevistados (reducción y/o cese), también se hicieron presentes aquellos que continuaron incentivándolo; sin embargo, esto dependió de la decisión/postura tomada por cada entrevistado. En el caso de Lorena (66 años), quién había dejado de fumar tras la realización de una promesa, comenta que en el momento en el que fallece su madre, su hermana le dijo *“toma fúmate uno, y dije que no, no puedo fumar...lo tengo que mantener firme (...) yo prometí por la vida de él, y para mí las promesas son promesas. Yo siempre prometo por algo o no te juego a la quiniela o no voy al bingo... yo siempre prometo por algo”*.

Como se pudo observar, el acompañamiento regular de la familia y de profesionales fue percibido como un factor clave en la reducción y/o cese de su consumo. Empero, resulta necesario indagar que es lo que ocurre cuando estos la frecuencia y forma de relacionarse con el otro se ven modificadas.

En este sentido, el advenimiento de la pandemia por Covid-19 y las medidas empleadas han generado cambios en la dinámica que caracterizaba la relación con los otros. Los entrevistados hacen referencia a las vivencias de los últimos dos años de manera sectorizada, ya que sintieron que su cotidiano era modificado en base a la rigurosidad/flexibilidad de las medidas adoptadas por el Gobierno Nacional. Si bien, se parte de entender que el aislamiento y distanciamiento social obligatorio fueron indispensables para reducir la circulación del virus en la población, también generaron ciertas pérdidas: la muerte de un ser querido/conocido, el cese de las reuniones familiares y actividades diarias.

“Yo sufrí mucho la pandemia (...) me paso algo feo en la pandemia (la muerte de una hija) entonces no puedo hablar de eso sin llorar (...) y realmente trato de evitar el tema. Si tengo que hablar de la pandemia, para mí fue una caída por triplicado” (Lorena, 66 años).

“Yo estoy acostumbrada, por lo menos una vez a la semana voy al centro, me voy a pasear, me voy así... y bueno, en ese tiempo no pude hacerlo; tampoco pude ir a Buenos Aires, estuve como un año y pico (...) sin ver a Daniela (su hija)” (María, 71 años).

Resulta importante destacar el hecho de que ninguno de los entrevistados estuvo solo durante esta etapa, lo cual contribuyó a sobrellevar los sentimientos negativos y la reestructuración del cotidiano. Primeramente, se enfatizó en los convivientes ya que fueron quienes acompañaron y proporcionaron el apoyo requerido por los entrevistados; asimismo, se destaca el contar con ciertos recursos materiales, lo que permitió encarar de una mejor manera estos meses.

“Esta pareja está pensada para que cada uno viva en su casa, la pandemia fue con total exclusividad (...) yo siempre me levante más o menos... no es que no tenía que hacer y no me levantaba, más o menos mantuvimos (...) una pauta habitual, que vamos a hacer, tenes que tratar de generarte algunos movimientos dentro del aislamiento (...) después yo dije “che, vamos a salir a hacer alguna compra algo de eso”, nos poníamos de acuerdo, teníamos un horario para los mayores, porque somos mayores, los dos... entonces sabíamos que si íbamos temprano al supermercado no había nadie, esto de empezar a salir” (José, 66 años).

En relación a aquellas personas con las que no convivían se destaca la implementación de video llamadas, llamadas y/o mensajes; incluso después de los primeros meses del 2020 comenzaron a implementarse las visitas “cuidadas”, lo cual consistía en el uso de barbijos y limitar el contacto físico.

En lo que respecta a las sustancias químicas, no se percibieron cambios en la frecuencia de consumo; tanto Carolina (61 años) como María (71 años) continuaron sosteniendo un contacto presencial con los nietos que vivían más próximos a su residencia, por lo cual se mantuvieron los cuidados en su presencia. En el caso de José (66 años) y Lorena (66 años), ellos habían cesado su consumo previo a la pandemia, y durante la misma sostuvieron su decisión, acompañados por sus convivientes; sin embargo, también tomaron relevancia los grupos de acompañamiento formales sostenidos desde la virtualidad.

En relación a los comportamientos vinculados a los juegos de azar llevados a cabo en establecimientos, se vieron mermados durante año y medio por las medidas socio sanitarias empleadas; esta situación generó que Lorena (66 años) y María (71 años) recurrieran a otras alternativas como los juegos online. En este sentido comenzaron a ser usuarias de aplicaciones disponibles para teléfonos celulares, como así también aquellos que se patrocinaban mediante redes sociales, por ejemplo, el bingo virtual. La diferencia entre las diferentes ofertas fue que sólo en estos últimos implicaban el uso de dinero. Tras la flexibilización de las medidas y la reapertura de los establecimientos, estos comportamientos vuelven a incorporarse de manera progresiva, pero se sostiene la modalidad virtual como una alternativa viable para no salir del hogar.

[1] Entendida como la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los municipios de la Provincia de Buenos Aires.

[2] A partir del 20 de marzo del 2020 y debido al advenimiento de la pandemia Covid -19 y las medidas socio sanitarias adoptadas por el Gobierno Nacional, el trabajo de campo planificado se vio obligado a reestructurarse bajo las posibilidades y limitaciones que el contexto acarrearba. De esta manera, la utilización de la video llamada por *WhatsApp* permitió salvaguardar las distancias físicas y concretar los objetivos de investigación propuestos. Durante el 2022, esta modalidad permitió concretar encuentros que no eran posibles por motivos de salud y/o mudanza.

Conclusiones

A modo de síntesis, resulta pertinente destacar la importancia de adoptar una perspectiva integral en conjunto con el paradigma de curso de vida, ya que esto posibilita abandonar una mirada reduccionista centrada en el comportamiento y su condición de legalidad. Es decir que, resulta necesario comprender la existencia de otros factores que inciden en los consumos.

Es a partir de esta propuesta que se pudo dar cuenta de cómo el contexto y las redes sociales pueden ejercer cierta influencia a la hora de promover este tipo de comportamientos, como una forma de sobrellevar sentimientos negativos. A su vez, se observó en los cuatro entrevistados la presencia de factores de protección, asociados a los hijos y nietos, con quienes compartían tiempo a través de las tareas de cuidado. Sin embargo, cabe aclarar que, la pandemia se ha constituido en un punto de inflexión dentro de las trayectorias, dado que implicó un cambio radical en la forma de vivir y de relacionarnos con los otros. A pesar de las características inéditas de la situación socio sanitaria, las conductas vinculadas a las sustancias químicas no se vieron modificadas. Ello se relaciona a la presencia de redes de apoyo, ya sea físicamente –convivientes- como por medio del uso de las TIC; como así también, incidió el hecho de contar con los recursos materiales para sobrellevar los desafíos que el contexto acarrea. Por el contrario, los comportamientos vinculados a los juegos de azar en bingos y/o casinos se vieron cesado como consecuencia directa del aislamiento; sin embargo, las propuestas de juegos online aparecen como una alternativa viable ante el aburrimiento. Estas conductas continúan presentes tras la flexibilización de las medidas y la apertura de los establecimientos.

El advenimiento de la pandemia ha generado distintas consecuencias, entre ellas, los problemas de salud mental de la población que, a su vez se encuentran relacionados al cambio en la frecuencia y significados de los consumos (OAD, 2021). Durante este tiempo, se han adoptados comportamientos –químicos y no químicos- como una forma de sobrellevar la situación de encierro y distanciamiento. Cabe aclarar que, las personas mayores fueron catalogadas como grupo de riesgo lo cual generó que las medidas de prevención sean reforzadas para con este sector; y consecuentemente, alejados de una red socio afectiva.

Actualmente, no hay estudios que aborden la situación de consumos en personas mayores durante contexto de pandemia, es por ello que resulta necesario elaborar y profundizar investigaciones que posibiliten ahondar sobre las características que adquieren los consumos dentro de las personas adultas mayores, partiendo desde una perspectiva integral. Esto, implica no abocarse solamente a las sustancias químicas, sino que resulta necesario conocer la historia del sujeto, su trayectoria y los vínculos con los que cuenta; situando a la persona y su consumo dentro del contexto social, histórico, cultural y económico en el que se desarrolla. Sólo así, se podrá comenzar a elaborar estrategias de intervención y acompañamiento interdisciplinarias e intersectoriales en tiempos de pos pandemia.

Bibliografía

- Brieva, J. (2006). Ludopatía: el otro lado del juego. *Revista Índice*, 19(9), 9-11. <http://revistaindice.com/numero19/p9.pdf>
- Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal* (Vol. 52). CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carosio, A. (2008). El género del consumo en la sociedad de consumo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(27), 130-169.
- Elder, G. H. (1998). El curso vital como desarrollo humano. *Revista Child Development*, 69 (1), 1-12.
- Gallegos de San Vicente, M. O., Zalaquett, C., Luna Sanchez, S. E., Mazo-Zea, R., Ortiz-Torres, B., Penagos-Corzo, J., y Lopes Miranda, R. (2020). Cómo afrontar la pandemia del Coronavirus (Covid-19) en las Américas: recomendaciones y líneas de acción sobre salud mental. <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/18298>
- García Roche, R. G., Varona Pérez, P., Hernández Sánchez, M., Chang de la Rosa, M., Bonet Gorbea, M., y García Pérez, R. M. (2008). Influencia familiar en el tabaquismo de los adolescentes. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 46(3), 0-0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-30032008000300009&script=sci_arttext&tlng=en
- Gómes Di Vincenzo, J. y Cagide, M. (2018). El consumo como problema. En J. Gómes Di Vincenzo y M. Cagide (Eds.), *Abordaje integral de las problemáticas de consumo* (pp. 4-20). Sedronar.
- González Ollino, D., Sosa, Z., y Reboiras Finardi, L. D. (2021). Las dimensiones del envejecimiento y los derechos de las personas mayores en América Latina y el Caribe. *Textos seleccionados 2009-2020*.
- Huéscar, E., Cervelló, E., Llamas, L., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Conductas de consumo de alcohol y tabaco y su relación con los hábitos saludables en adolescentes. *Psicología conductual*, 19(3), 523. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Murcia-9/publication/285919441_Alcohol_and_tobacco_consumption_behaviors_and_their_relationship_to_healthy_habits_in_adolescents/links/544111110cf271102919441.pdf
- INDEC. (2012). Encuesta Nacional de Calidad de Vida de Adultos Mayores. <https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/encaviam.pdf>
- INDEC. (2019). 4º Encuesta Nacional de factores de riesgo. Resultados definitivos. Secretaria de Salud del Gobierno de la Nación. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/enfr_2018_resultados_definitivos.pdf

Lara Pulido, G. M., y Colín, G. (2007). Sociedad de consumo y cultura consumista. *Argumentos (México, DF)*, 20(55), 211-216. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v20n55/v20n55a8.pdf> [Consulta 24/03/2022]

Ley 26934. Plan Integral para el abordaje de los Consumos Problemáticos. (2014, 29 de mayo). Boletín Oficial n° 29/05/2014. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26934-230505/texto>

Morgante, M. G., y Valero, A. S. (2019). Etnografía, trayectorias de vida y vejez. Experiencia de intervención entre mujeres mayores. *Anales en Gerontología*, 11(11), 114-128. Recuperado el 20/06/2022 de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gerontologia/article/view/40440>

Mosella, M. C. (2000). La publicidad del tabaco y los adolescentes. *El tabaquismo en España: situación actual y perspectivas para el movimiento de prevención*. Barcelona: SESPAS y CNPT, 91-133. <http://cnphistorico.com/documentacion/publicaciones/08d224680240e84477cff5988694bb98d681692f3ff95adf8cae5d2fa4ff9f88.pdf>

OAD. (2017). Estudio nacional en población sobre consumo de sustancias psicoactivas: magnitud del consumo de sustancias. Sedronar. Recuperado el 17/06/2022 de: <https://www.argentina.gob.ar/sedronar/investigacion-y-estadisticas/observatorio-argentino-de-drogas/estudios/investigaciones-por-a%C3%B1o/2017?tca=AS5fZP7SriBGrY3mT95Bzla4U82dWfcWcrLCuNgT8b8>

OAD. (2018). Estudio exploratorio sobre consumo de sustancias psicoactivas en adultos mayores en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Sedronar. Recuperado el 19/11/2019 de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/oad_2019._estudio_exploratorio_sobre_consumo_de_sustancias_psicoacti

OAD. (2021). Estudio nacional sobre las modificaciones de los consumos de sustancias y las respuestas asistenciales implementadas a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Eje 2| Modificaciones en las prácticas de consumos de sustancias en población general. Informe general de resultados principales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/oad_2021_modificaciones_de_las_practicas_de_consumo_de_sustancias_

Pascale, A. (2020). Consumo de sustancias psicoactivas durante la pandemia por COVID-19: implicancias toxicológicas desde un enfoque integral y desafíos terapéuticos. *Revista Médica del Uruguay*, 36(3), 247-251. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v36n3/1688-0390-rmu-36-03-247.pdf>

Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. ISSN: 0188-8838. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365002>

Palabras clave

Personas adultas mayores, consumos problemáticos y pandemia.

Resumen de la ponencia

La ponencia ofrece un horizonte epistemológico para el análisis de las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales en la distribución y la agencia de los espacios urbanos para la niñez. Propone lineamientos teóricos-conceptuales y metodológicos para una mirada al proceso de interseccionalidad entre las infancias y el Derecho a la Ciudad. Con base en documentación sobre el estado del arte en tres áreas de estudio, esboza: 1) el Marco Jurídico por la defensa de las infancias, en el Perú, 2) la conceptualización del Derecho a la Ciudad, y 3) el sujeto de Derecho, objetivo central insertado en un nodo de tensión entre políticas de libertad, de seguridad y de confinamiento social. Concluye que en el contexto mundial de incertidumbre para la realización humana, que tiene su origen en las crisis económica y de salud, profundizadas por la pandemia, se requiere de métodos democráticos de investigación, que permitan plantear propuestas que maten y relajen las políticas de exclusión y de confinamiento que hoy se endurecen, contraviniendo el reconocimiento de la plena ciudadanía de las infancias desde su nacimiento, incluyendo el derecho de la niñez a participar en la vida en comunidad y decidir sobre los temas que les afectan.

Introducción

Según Huerta (2019), en el Perú se han elaborado cuatro Planes Nacionales de Acción para la infancia y la adolescencia PNAIA, durante los periodos: a) 1992 a 1995, b) 1996 a 2000, c) 2002 a 2010 (Ley N° 28487), ley que otorga rango de Ley al Decreto Supremo 003-2002- PROMUDEH, que aprobó el Plan Nacional de Acción por la infancia y la adolescencia, 2002-2010, y d) 2012 a 2021 (Ley N° 30362) ley que eleva a rango de Ley el Decreto Supremo N° 001-2012- MIMP y declara de interés nacional y preferente atención la asignación de recursos públicos para garantizar el cumplimiento del PNAIA 2012-2021. Éste último, asume los objetivos dirigidos al desarrollo sostenible de las infancias peruanas, y establece los lineamientos para la acción de cada uno de los sectores del Estado (*Mujeres y Poblaciones Vulnerables-MIMP 2012*).

Muy a pesar de los avances en el Marco Jurídico y las Políticas Públicas para la protección de la niñez, el *Estado Mundial de la Infancia (2012): Niños y niñas en un mundo urbano*, publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, señaló que:

“En el Perú la pobreza infantil no solo se encuentra en las áreas rurales sino también en las áreas urbanas, 7 millones de niños, niñas y adolescentes (de 0 a 17 años) habitan zonas urbanas, de ellos, el 33 por ciento (cerca de 2 millones 300 mil) viven en situación de pobreza. [...] En Lima Metropolitana viven 340 mil niñas, niños y adolescentes en condiciones de pobreza. [...] Se delimitaron 17 zonas de mayor concentración, llamados *bolsones de pobreza infantil* en asentamientos humanos, distribuidos en los distritos de Carabayllo, Comas, San Juan de Lurigancho, El Agustino, Cercado, Ate, Pachacamac, San Juan de Miraflores, Villa María del Triunfo, Chorrillos y Villa el Salvador, en los cuales los niños no tienen acceso a servicios básicos como salud, agua potable, electricidad, salubridad, y están expuestos a contraer enfermedades” (*El 33 por ciento de los niños que viven en las ciudades del Perú son pobres 2012*).

En la actualidad, el Perú cuenta con una población total proyectada de 32 625 948 habitantes, y 5 787 933 son niñas, niños y adolescentes de 7 a 17 años de edad, niñas 2 885 155 y niños 2 902 778 (INEI 2019). “Como consecuencia directa de la pandemia se estima que la pobreza monetaria se incrementará de 20.2 por ciento en el 2019 a 30.3 por ciento en el 2020, lo que significa que en el Perú 3 300 329 personas caerán en la pobreza” (UNICEF 2020: 17). Sobre la pobreza extrema en niñas, niños y adolescentes, se proyecta que:

“[...] se incrementará de 4.2 por ciento en el 2019 a 9.5 por ciento en el 2020. Esto significa que el número se acrecentará, de 451 873 en el 2019 a 973 809 en el 2020, esto es, 521 936 niñas, niños y adolescentes caerán en la pobreza extrema, más del doble de los que se encontraban en esta situación en el 2019” (UNICEF 2020: 30).

En la capital, Lima Metropolitana es el área predominantemente urbana y alberga la mayor población, más de 9 674 755 habitantes (INEI 2020). En el 2019, representó en términos absolutos la zona geográfica con el segundo lugar de niñas, niños y adolescentes en situación de pobreza, 634 922, es decir 22.2 por ciento del total, Mientras

que la sierra rural fue la zona con el mayor número de pobres, 881 495 de la niñez y la adolescencia viviendo en pobreza, 30.8 por ciento del total (UNICEF 2020).

En cuanto a la violencia contra la infancia, fenómeno que en la actualidad afecta a grandes sectores de la población, ésta se encuentra aún naturalizada, tanto en la familia como en los colegios. La Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES (2019), sostiene que:

“[...] el 68,9 por ciento de niñas y niños de 9 a 11 años de edad sufrió violencia familiar (psicológica y/o física) en el hogar, alguna vez en su vida, [...] 66,2 por ciento de la población de 9 a 11 años de edad sufrió violencia psicológica y/o física en el entorno escolar, alguna vez en su vida” (ENARES, INEI 2019).

Y en el contexto de Covid 19, la inequidad y la desigualdad social en los sectores de la infancia se visibilizan como producto de las interrelaciones sociales durante el confinamiento, con el fenómeno del embarazo en niñas y adolescentes. El estudio publicado por la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes) del INEI sostiene que: “[...] se registra 40 245 certificados de nacidos vivos, hijos de madres menores de edad hasta los 19 años. [...] El 12.6 por ciento de mujeres entre 15 y 19 años está embarazada o ya es madre, tendencia que sería ascendente para los próximos años” (García, *Urgen políticas de atención para prevenir embarazos adolescentes* 2020).

De lo anterior, observamos que en el Perú, la incidencia de la pobreza en las infancias es alta, y es considerada un factor significativo en la determinación de la trayectoria de vida de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, con un alto nivel de probabilidad de perpetuar la transmisión intergeneracional de la pobreza [1], y unida a condiciones de violencia escolar, intrafamiliar y de género, es un fenómeno que simboliza el espiral de la violencia que aprisiona a las infancias y las juventudes peruanas, conteniendo su desarrollo social y económico.

Los estudios sobre las infancias y su vínculo con el Derecho a la Ciudad aún escasos, sostienen que la niñez y los adolescentes son colectivos considerados débiles, a los que la ciudad dificulta su acceso a las oportunidades que ofrece (Segovia 2017), y quienes al habitar zonas en situación de pobreza, están más expuestos a la violencia ciudadana, incluyendo la violencia intrafamiliar que conlleva a la separación de sus familias, entre otros problemas. En *El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá*, Ceballos analiza la relación entre el hábitat y el disfrute de los derechos de la Infancia, enfocándose en el barrio Potosí en Bogotá, estudio de caso, urbano y del espacio social que concluye: “existe una correspondencia entre las condiciones del hábitat y la vulneración de los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, cuando dichas condiciones son deficitarias tanto en la escala urbana como en la arquitectura” (Ceballos 2018: 38-52).

Como cientistas sociales, esta realidad nos exhorta a la tarea de explorar las relaciones imbricadas entre infancia y ciudad, indagar y cuestionar el horizonte para la observación del fenómeno y el proceso de construcción del conocimiento, con la finalidad de transformar el vínculo en una interacción dialógica/democrática que procure el disfrute del Derecho a la Ciudad, de la población en general; acción ética y política que comprende optimizar los diseños y la gestión pública, fortaleciendo el desarrollo de las infancias desde los Derechos Humanos.

En este sentido, el objetivo de este artículo es proponer una perspectiva en los estudios de las condiciones de vida de las infancias en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto, para lograrlo se inicia exponiendo cómo, con qué criterios y qué tipo de información se ha seleccionado y revisado el tema; luego, esboza el estado del Marco Jurídico para la protección de la niñez peruana; y con base en literatura actualizada, aborda una breve discusión teórico-conceptual sobre las categorías en juego; por último, expone la propuesta base para la comprensión del fenómeno, bajo una mirada transformadora del vínculo entre la ciudad y las infancias en sectores de pobreza urbana, en un marco estructural normativo de protección que en la actualidad se vigoriza con la pandemia por el COVID-19. Condición ésta última que complejiza la tensión entre las políticas de libertades, de seguridad y de confinamiento social.

[1] Corriente de estudio económico y social que analiza el riesgo y la probabilidad que tienen las personas que crecieron en hogares pobres a padecer problemas económicos durante su vida adulta.

Desarrollo

2. El proceso de documentación sobre la interrelación entre las infancias y la ciudad

El presente artículo, para su elaboración recurrió a diversos tipos de información, en general fuentes primarias seleccionadas bajo los siguientes criterios: 1) el Marco Jurídico pro defensa de las infancias, 2) la conceptualización del Derecho a la Ciudad, y 3) el sujeto de Derecho, objetivo central de las políticas de libertad, seguridad y confinamiento social.

Las fuentes primarias comprenden informes y reportes institucionales, nacionales e internacionales, acerca de datos estadísticos, georeferenciales y situacionales; el Diario Oficial de la Nación para las normas legales y en el avance del Marco Jurídico pro defensa de los Derechos Humanos de la niñez; y la Carta Mundial por los Derechos de la Ciudad. Otras fuentes primarias relevantes en Ciencias Sociales son libros, artículos, e investigaciones sobre las infancias y las juventudes contemporáneas, los Derechos Humanos de la Niñez, la ciudad y las infancias en sectores de pobreza. Por último, una fuente primaria, que nos dota de teoría y experiencia metodológica es el Diagnóstico de Violencia Escolar (*Bullying*) y Prevención Social de la Violencia en Planteles Escolares (Vargas 2013). En cuanto a fuentes secundarias, están los reportes de Organismos y Coaliciones Internacionales, que proveen información para la búsqueda de las fuentes primarias.

3. Hacia una epistemología en los estudios de las infancias y la ciudad

En el actual contexto neoliberal del capitalismo contemporáneo, las ciudades de América Latina son herederas de procesos generadores de desigualdades y disparidades sociales, que condicionan y dificultan su desarrollo, creando espacios urbanos convulsos, violentos y hostiles para las infancias. Estos fenómenos inciden en medidas restrictivas que los tomadores de decisiones adoptan, reproduciendo una acrecentada tensión entre políticas de libertad y de seguridad que afectan a la niñez en situación de pobreza urbana, tanto en el goce de sus Derechos fundamentales como para el disfrute de la Ciudad.

Sí bien encontramos que en el Perú durante las dos últimas décadas, los estudios de las infancias han ocupado el interés de las instituciones públicas en vínculo con Organismos Internacionales, también observamos que sobre el tema del Derecho a la Ciudad, éste ha sido escasamente abordado por el sector público y académico, y aún menos son los estudios que abordan la interrelación entre las infancias y el Derecho a la Ciudad.

En la actualidad, en un contexto de total incertidumbre para la realización humana, ocasionada por el rumbo que ha ido tomando el modelo económico mundial, profundizado por el fenómeno del Covid-19, son necesarias las investigaciones sobre las ciudades contemporáneas desde la perspectiva de las infancias, apegadas a procesos democráticos de comunicación y de construcción de los discursos desde la niñez, sobre los espacios urbanos por los que transitan y comparten con los adultos: hombres y mujeres, padres de familia, maestras y maestros, autoridades y gobiernos; basadas en metodologías cualitativas que los contemplen como primera fuente de información, y que recojan sus experiencias y saberes en la vida cotidiana. Estudiar y analizar la interrelación y el proceso de interseccionalidad, es decir del sistema interconectado de subordinaciones y opresiones entre actores sociales y su vínculo en la configuración del espacio social-simbólico, cristalizado por el Derecho a la Ciudad, requiere de una nueva mirada. Es ingresar a un nuevo paradigma para la resolución de los retos que hoy nos impone el estado de alarma por coronavirus.

3.1 El proceso de fortalecimiento del Marco Jurídico pro defensa de las libertades y la protección de la niñez peruana

Desde finales del siglo XX a la actualidad, con un marco jurídico internacional y nacional, y con políticas públicas fortalecidas, el Perú asume como imperativo atender la condición social y el desarrollo de las infancias en el país. En 1990 ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, adaptando la legislación a fin de reconocer y proteger los derechos de niñas, niños, y adolescentes. De este grupo de adscripción, sus condiciones y relaciones sociales se han cuestionado parcialmente en el debate sobre la adecuación legislativa tras la promulgación aprobada por las Naciones Unidas en 1989, texto de importancia central por su vocación universal. A partir de este hecho se consagra la prevalencia de la doctrina de la protección integral de manera diferente a la doctrina de la situación irregular:

“Se legitima la intervención del Estado en los sujetos más vulnerables de la sociedad que precisamente por serlo son definidos *en situación irregular*. [Así] los niños, niñas y adolescentes pobres, víctimas de abusos o maltratos y supuestos infractores de la ley penal, se constituyen en clientes potenciales de esta definición” (Barrera 2014: 18-19).

Se pasa de considerarlos objeto de protección del Estado, de la sociedad y de la familia, a su reconocimiento como sujetos de derecho (Campos 2009) (Citado por Ceballos 2018).

En el Perú, a finales del 2015 se promulga el reglamento de la Ley N° 30403, “que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes, el cual se publica en el 2018 bajo el Decreto Supremo N° 003-2018-MIMP” (Diario Oficial El Peruano Junio 2018: 31). Asimismo, el Estado peruano promulga la Ley N° 30364, que previene y sanciona la violencia contra los integrantes de la familia, y en el 2018 se da la “modificación de la Ley que fortalece diversas normas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar” (Diario Oficial El Peruano Octubre 2018: 4). Ambas normas resguardan las libertades de los niños, son herramientas de la legislación para la erradicación de la violencia, fenómeno que como hemos visto anteriormente, afecta a cerca del 70 por ciento de la niñez peruana entre 9 a 11 años de edad, quienes han vivido la violencia familiar y escolar.

Sobre el gasto público destinado a niñas, niños y adolescentes, el *VII Informe Anual de avances de las metas del Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 (PANIA 2021)*, señala:

“En el año 2018 el Estado ejecutó un total de 133 mil 416 millones de soles para toda la población, de ese presupuesto ejecutado se destinó 33 mil 689 millones de soles para las niñas, niños y adolescentes, lo que representó el 25% del presupuesto total. El gasto público que el Estado año a año ha programado [*Presupuesto Institucional Modificado*] (PIM) para la infancia y adolescencia ha ido en aumento, pasando de 27 mil 042 millones de soles en el año 2013 a 38 mil 639 millones de soles en el año 2018, obteniéndose una variación del 43%. Sin embargo, la variación del PIM, con respecto al año 2017, ha sido solo del 4%. (*PNIA 2021 Año 2018*: 191-192).

Por otro lado, la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP) en el Reporte de Seguimiento Concertado entre Estado y Sociedad Civil, intitulado: *Prevención del Embarazo en Adolescentes. Situación y Perspectivas al 2021 (2017)*, menciona que:

“A través de acciones de incidencia, la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza-MCLCP contribuyó a la aprobación en la Ley de Presupuesto Público 2017, la transferencias financieras de los sectores para la implementación del Plan Multisectorial de Prevención del Embarazo en Adolescentes (PEA) 2013-2021” (MCLCP 2017: 14).

En la actualidad, durante la Primera Cumbre Internacional, Ciudades Amigas de la Infancia realizada en octubre del 2019 en la ciudad de Colonia en Alemania[1], al firmar la Declaración los líderes de las ciudades peruanas se comprometieron a ofrecer resultados concretos, sostenibles y medibles para la niñez y adolescencia, a promoverla participación infantil en la vida social y política, y a tener en cuenta las opiniones de niñas, niños y adolescentes en los procesos políticos. Asimismo, poner en práctica la iniciativa de garantizar que la niñez pueda desarrollarse en su pleno potencial de manera equitativa; incorporar en las políticas, presupuestos y estrategias para su participación, con mayor énfasis, en la prevención y atención de la violencia; e involucrar a la sociedad civil y el sector privado en las acciones que se promueven desde los gobiernos locales con y para la niñez y la adolescencia (Unicef 2019).

3.2 Derecho a la Ciudad de Niñas, Niños y Adolescentes

El Derecho a la Ciudad es definido por Henri Lefebvre en 1967, es el derecho de los habitantes urbanos a construir, decidir y crear la ciudad, y hacer de ésta un espacio privilegiado de lucha anticapitalista. Lefebvre asume el derecho a la ciudad como un marco de comprensión para el estudio de los problemas socioespaciales urbanos. En la discusión de la Ciudad como espacio social y simbólico, Harvey propone en *Ciudades Rebeldes* una representación esquemática de la realidad con el fin de llamar la atención hacia un problema concreto: los vínculos del sistema capitalista con los procesos urbanos. En esta perspectiva, sostiene que “el derecho a la ciudad es mucho más que el derecho a acceder a los recursos que la ciudad ofrece: es el derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo a nuestros anhelos más profundos”. El derecho a la ciudad es un “significante vacío” que depende de quién lo esté dotando de sentido (Harvey 2012). Por lo anterior, el estudio en torno el vínculo entre las infancias y el Derechos a la Ciudad, tendría que contemplar la conceptualización de ciudad que sostiene Segovia (2017):

“La ciudad es reflejo de la civilización que la construye y habita. La ciudad nos representa, nos evidencia el modo en que entendemos el mundo y cómo funcionamos como sociedad, por lo que la relación que establecemos con nuestro hábitat es bidireccional: lo hacemos a él y él nos hace. A medida que construimos la ciudad, depositamos significados en nuestro entorno de vida, éste, a su vez, es un potente transmisor de sentidos que moldean el modo en que entendemos el mundo” (Segovia 2017: 154).

El Derecho a la Ciudad de niñas, niños y adolescentes, tema que nos ocupa, ha centrado su énfasis en la función de su acceso a las oportunidades que ofrece la ciudad: el uso del espacio, la movilidad, la participación social, la vida cultural, los servicios públicos, la educación, la salud, etc. Acciones y prácticas para las cuales la infancia es observada como uno de los colectivos frágiles ante la hostilidad de los procesos urbanos. En este sentido para el análisis identificamos dos dimensiones polarizadas, a) concebir espacios urbanos infantiles que valoren la liberación de la que gozan las infancias en espacios construidos para su propio disfrute; y b) evitar la reclusión en espacios urbanos específicos y promover que niñas, niños y adolescentes mantengan contacto directo con la vida de la ciudad. En ambas dimensiones, se producen y reproducen las políticas para la convivencia: de libertad y de seguridad.

En América Latina, desde el modelo económico neoliberal, por décadas la precarización en las condiciones para el desarrollo ha sido heredada y la pandemia la pone en evidencia a la vez que la agrava. Contexto en el cual las medidas de seguridad de las infancias -población considerada de alta vulnerabilidad- se engranan con las medidas de confinamiento que comprenden los protocolos de salud por Covid-19. De ahí que el estudio de esta problemática nos introduce “de facto” al debate acerca del *nodo tensional* entre las políticas de libertad, de seguridad y de confinamiento, discusión que para algunos autores se desvirtúa y estanca por completo, cuando en tal coyuntura se tiende a la reclusión irrestricta de las infancias[2]. Es decir, a su exclusión de las calles y a la creciente ordenación de sus hábitos, al uso del espacio privado y virtual, medidas que estarían connotando una tendencia a la violación de sus Derechos Humanos fundamentales, y su Derecho a la Ciudad.

3.3 Las infancias: ¿sujetos de Derechos u objetos para la convivencia en las ciudades?

Definir las infancias resulta complejo, puesto que según periodos históricos y espacios determinados el concepto ha ido mutando, significando y resignificando. Su definición ha ido respondiendo a las condiciones de producción del conocimiento y a la realidad de cada espacio social y territorial. En la presente propuesta consideramos que las infancias son un fenómeno sociocultural más que biológico y -derivado de los cambios legislativos que durante finales de los 90's y hasta nuestros días se han presentado en cuanto la defensa de los Derechos Humanos de la Niñez-, asumimos la propuesta de Postman (Citado por Gómez y Alzate 2014), la infancia va de 7 a 17 años, comprende a niñas, niños y adolescentes en edad de dominio de la palabra a lo escrito, y globalmente es la edad de la escolaridad. Por su parte, James y Prout (Citados por Pavez 2012), sostienen que las relaciones sociales en las infancias han sido políticamente acordadas a través de la historia. La infancia es una condición social, determinada por una construcción histórica sociocultural, diferenciada y caracterizada por relaciones de poder. En tal condición, niñas, niños y adolescentes son sujetos sociales que se desenvuelven y participan de diversas maneras, inciden en los procesos sociales de forma diferente a las personas adultas. Según Pavez (2012), su acción social difícilmente ha sido cuestionada desde las categorías sociológicas y políticas de exclusión, por lo que no es visible para toda la sociedad.

En América Latina, en la última década del siglo XX, inician los movimientos por los estudios de las infancias, en un cambio de paradigma que considera a la niñez como actores sociales que intervienen en el medio en que viven. En esta perspectiva las infancias son vistas como socialmente construidas, es una categoría de análisis sociocultural, de la misma manera que clase, género y etnia. Sostiene que la niñez debe ser estudiada desde sus propios derechos, y vista como sujetos activos, que al influir en los procesos sociales éstos a su vez los constituyen. Estudiar la niñez como agentes sociales, comprenderlos como participantes activos de la sociedad, y

como grupo de influencia sobre los procesos sociales, insta a considerar métodos de la sociología, la antropología, aportes etnográficos (Sirota 2010), además de la observación participante, grupos focales, dinámicas sociales, entre otras técnicas metodológicas que posibiliten la realización de la investigación desde las infancias.

[1] Representó al Perú una comitiva formada por Marcos Espinoza, Alcalde de la Municipalidad Distrital de Carabayllo y Janet Reátegui, Consejera Delegada del Gobierno Regional de Loreto y Ex Alcaldesa de la Municipalidad Distrital de Indiana, Ana María Quijano, asesora del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) y Carla Valla, Oficial de Políticas Sociales de Unicef Perú (Unicef 2019).

[2] Hasta 1985, la palabra “libertad” aparecía más veces en los textos sobre la infancia que la palabra “seguridad”; a partir de aquel año, la relación se invirtió y la palabra “seguridad” fue ganando más y más presencia. Existe una relación dialéctica entre la seguridad y la libertad, el aumento de una suele exigir cierta renuncia de la otra (Simon Kuper 2016) (Citado por Segovia 2017).

Conclusiones

En este encuadre de la discusión, y desde un nuevo paradigma, se reflexiona sobre las infancias como la formación de un conjunto diverso pero interrelacionado de niñas, niños y adolescentes, que aspiran a posicionarse como grupo de espacios clave para repensar la ciudad y sus horizontes. Para su estudio proponemos cuatro escenarios base: primer escenario, el estudio de las relaciones sociales en términos de la interseccionalidad, entre la niñez y el mundo adulto, en campos sociales de la educación, la cultura y el esparcimiento, y la salud[1]; segundo escenario, identificar y estudiar los campos de representación social de las infancias en las zonas de pobreza de Lima Metropolitana, lenguajes, prácticas sociales y simbólicas; tercer escenario, recuperar las expectativas de las y los *sujetos/objetos hablantes*, particularmente en torno al disfrute y las ventajas que les ofrece la ciudad; y cuarto escenario, aplicar como método la investigación-acción, con base en metodología mixta, y los estudios transversales a través del análisis del discurso, cuyo propósito es exhortar el pensamiento, sobre la descripción y la discusión en torno de lo establecido para las infancias y el disfrute de sus Derechos a la Ciudad. Propuesta en la que prevalece estudiar el fenómeno como proceso, priorizando el conocimiento a profundidad del problema.

[1] Desde los conceptos de *Habitus y Campos Sociales* de Pierre Bourdieu.

Bibliografía

Barrera Dávila, Soledad (2014). De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral en el Perú. El caso de los hogares del INABIF. Universidad Nacional Mayor de San Marcos facultad de Ciencias Sociales, E.A.P. de Política Social. Lima-Perú.

Campos García, Shirley (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia. Corte Interamericana de Derechos Humanos CIDH.

Ceballos, Olga, Lucía (2018). El hábitat urbano informal y los derechos de la infancia en Bogotá. *Infancias Imágenes*, 17(1), 38-52. Recibido: 22-noviembre-2017 / Aprobado: 19-marzo-2018.

Diario Oficial del Bicentenario, El Peruano (2018). Normas Legales 571221 LEY N° 30403. Congreso de la República. <http://www.gacetajuridica.com.pe/boletin-nvnet/ar-web/DS03-2018-MIMP.pdf>

Diario Oficial del Bicentenario, El Peruano (2018). LEY 30862 que modifica a la Ley N° 30364. Congreso de la República. <http://www.gacetajuridica.com.pe/boletin-nvnet/ar-web/DS03-2018-MIMP.pdf> <http://www.gacetajuridica.com.pe/laley-adjuntos/1705921-1.pdf>

El 33 por ciento de los niños que viven en las ciudades del Perú son pobres (2012). Recuperado de <https://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/1182>

Gobierno del Perú (2018). VII Informe Anual de avances de las metas del Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 (PANIA 2021). <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/VII-Informe-PNAIA-2018.pdf>

Gobierno del Perú. DS N° 001-2012-MIMP. Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia - PNAIA 2012-2021. Recuperado de mimp.gob.pe

Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89.

Habitat International Coalition, HIC; América Latina (canal). S/F. Carta mundial por el Derecho a la Ciudad. Instrumentos Jurídicos. GLOBAL, global.net

Huerta Barrón, Godofredo Miguel (2019). Situación de los Derechos de la niñez en Perú. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. República del Perú.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2017). Compendio Estadístico Provincia de Lima 2017. Sistema Estadístico Nacional. Lima-Perú.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2019). Perú: estimaciones y proyecciones de población nacional por Año Calendario y Edad Simple 1950-2050. Boletín especial No 24. Lima, Perú.

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2019). INEI presentó resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019. ENARES 2019. Recuperado de <http://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2020). Perú: estimaciones y proyecciones de población por departamento, provincia y distrito, 2018-2020. Boletín especial No 26. Lima, Perú.

Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza (MCLCP) (2017). *Prevención del Embarazo en Adolescentes. Situación y Perspectivas al 2021*. En el Reporte de Seguimiento Concertado entre Estado y Sociedad Civil. Recuperado de https://www.mesadeconcertacion.org.pe/sites/default/files/archivos/2017/documentos/05/reporte_de_seguimiento_concertado_entre_e

Pavez Soto, Iskra (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, N° 27 (2012) pp. 81-102.

García, Alejandra (2020). Urgen políticas de atención para prevenir embarazos adolescentes. Recuperado de <https://peru21.pe/lima/embarazo-adolescente-en-peru-urgen-politicas-de-atencion-para-prevenirlos-noticia/>

Segovia Collado, Chema (2017). La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto. The Life of Children in the City and its Conflict with the Adult World. Dialnet, Kultur, vol. 4, n°8, pp. 149-168. ISSN: 2386-5458.

Sirota, R (2010) French Childhood Sociology: Na Unusual, Minor Topic or WellDefined Field? Current Sociology, 58 (2), pp. 250-271.

Ministerio de Economía y Finanzas, MEF (2018). Gasto público en niñas, niños y adolescentes 2016 UNICEF-PERÚ, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF (2019). Alcaldes y alcaldesas de 40 países firmaron declaración para ser más amigos de la niñez. Líderes municipales de todo el mundo comprometidos con el respeto y cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes. UNICEF-Perú/Para cada Niño. Nota de Prensa. UNICEF.Org

UNICEF (2020). COVID-19: Impacto en la pobreza y desigualdad en niñas, niños y adolescentes en el Perú. Estimaciones 2020-2021. Reporte técnico. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/media/9026/file/Reporte%20t%C3%A9cnico.pdf>

Vargas Valencia Fabiola Teresa (2013). Diagnóstico de Violencia Escolar (Bullying) y Prevención Social de la Violencia en Planteles Escolares. Diagnóstico y manual de prevención dirigido a los maestros. Instituto Municipal de Investigación y Planeación de Nogales. IMIP Nogales - Sonora. Financiado por SUBSEMUN, presentado a H. Municipio de Nogales, Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, Secretaría de Gobernación SEGOB, 2013.

Vargas Valencia Fabiola Teresa (2020). Infancias y derecho a la ciudad: la tensión entre políticas de libertad y seguridad en el Cono Sur de Lima-Perú. Pre-proyecto de investigación, entregado al Instituto de Investigación de la Universidad de Lima, abril 2020.

Palabras clave

Infancias, Derecho a la Ciudad, Políticas de libertad y seguridad

Resumen de la ponencia

Nos últimos anos, assistimos a proliferação de aplicativos de automonitoramento que introduzem a gamificação nas áreas da saúde, bem-estar e fitness. Estes aplicativos permitem que as pessoas/usuárias quantifiquem seus dados, visando promover o autoconhecimento para melhor gestão de si. Entretanto, recentemente, atores do mercado financeiro, como agentes/consultores de investimentos, bancos (comerciais e digitais) e corretoras de valores mobiliários têm expandido o mercado de aplicativos que via gamificação buscam promover a educação financeira, e se destacam por terem como público-alvo adolescentes e crianças. O propósito desta comunicação é abordar a educação financeira a partir do advento desses aplicativos digitais voltados para crianças, bem como entender suas estratégias de engajamento e as consequências da gamificação, isto é, compreender quais tipos de subjetividades são produzidas na interface entre aplicativos, gamificação e educação financeira para crianças. A pesquisa tem inspiração teórica na sociologia econômica e tem como metodologia o mapeamento e a pesquisa etnográfica nos aplicativos de educação financeira para crianças. De modo geral, os aplicativos são lúdicos, isto é, as plataformas apresentam um ambiente gamificado que buscam ensinar “brincando” a realizar um planejamento financeiro, ganhar dinheiro, poupar, consumir e investir. Os ensinamentos são tidos como desafios que ao ser cumpridos, as crianças são premiadas, por exemplo, com medalhas e/ou moedas fictícias, as quais são acompanhadas de frases motivacionais. Isto é, exploram a ideia que via os aplicativos as crianças aprendem sobre dinheiro e investimento “na prática”. Ao enfatizar o conhecimento pragmático, tem-se que a educação financeira é resultado de habilidades pessoais. Isto é, os ensinamentos e os conteúdos não são apenas informativos, mas performativos que se realizam na forma como as crianças jogam/gerem as finanças, os quais combinam conceitos financeiros apropriados da economia comportamental e da psicologia positiva. Assim, as evidências deste trabalho apontam a produção de subjetividades financeiras e a financeirização da vida cotidiana, que produzem sujeitos/crianças gestoras de si, as quais são encorajadas a auto-otimização da vida.

Introducción

Nos últimos anos, assistimos à proliferação de aplicativos de automonitoramento que introduzem a gamificação nas áreas da saúde, bem-estar e fitness. Estes aplicativos permitem que as pessoas/usuárias quantifiquem seus dados, visando promover o autoconhecimento para melhor gestão de si. Entretanto, recentemente, atores do mercado financeiro, como agentes/consultores de investimentos, bancos (comerciais e digitais) e corretoras de valores mobiliários têm expandido o mercado de aplicativos que via gamificação buscam promover a educação financeira, e se destacam por terem como público-alvo adolescentes e crianças. O propósito desta comunicação é abordar a educação financeira a partir do advento desses aplicativos digitais voltados para crianças, bem como entender suas estratégias de engajamento e as consequências da gamificação, isto é, compreender quais tipos de subjetividades são produzidas na interface entre aplicativos, gamificação e educação financeira para crianças. A pesquisa tem inspiração teórica na sociologia econômica e tem como metodologia o mapeamento e a pesquisa de inspiração etnográfica virtual nos aplicativos de educação financeira para crianças no Brasil. De modo geral, os aplicativos são lúdicos, isto é, as plataformas apresentam um ambiente gamificado que buscam ensinar “brincando” a realizar um planejamento financeiro, ganhar dinheiro, poupar, consumir e investir. Os ensinamentos são tidos como desafios que ao ser cumpridos, as crianças são premiadas, por exemplo, com medalhas e/ou moedas fictícias, as quais são acompanhadas de frases motivacionais. Isto é, exploram a ideia que via os aplicativos as crianças aprendem sobre dinheiro e investimento “na prática”. Ao enfatizar o conhecimento pragmático, tem-se que a educação financeira é resultado de habilidades pessoais. Isto é, os ensinamentos e os conteúdos não são apenas informativos, mas performativos que se realizam na forma como as crianças jogam/gerem as finanças, os quais combinam conceitos financeiros apropriados da economia comportamental e da psicologia positiva. Assim, as evidências deste trabalho apontam a produção de subjetividades financeiras e a financeirização da vida cotidiana, que visam a construção de sujeitos/crianças gestoras de si, as quais são encorajadas a auto-otimização da vida [1].

Desarrollo

Primeiramente, para entender a educação financeira a partir do advento de aplicativos digitais voltados para criança, é necessário contextualizar brevemente a conjuntura da educação financeira no Brasil. Em 2010, foi instituída no Brasil, como política pública, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), à época

vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O projeto mantém os documentos atualizados no sítio – Vida e Dinheiro (<https://www.vidaedinheiro.gov.br/es/>), bem como fornece material educativo e informativo.

Como resultado efetivo desta política pública, tem-se a inclusão, a partir do ano de 2020, da educação financeira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto significa que, a educação financeira passou a fazer parte do currículo obrigatório do ensino infantil, fundamental e médio das escolas públicas e privadas brasileiras. A educação financeira, portanto, passou a integrar de modo transversal os currículos das escolas – de acordo com o documento, a educação financeira tem como princípio ajudar os estudantes a desenvolver capacidades, isto é, apreender a planejar sua vida em todas as fases (infantil até a aposentadoria) e tomar “boas” decisões financeiras, isto é, pretende-se ser um guia para ensinar os passos para a conquista de um bem-estar financeiro.

Vale destacar que a narrativa consagrada que compõe os conteúdos sobre educação financeira, foi impulsionada, em especial, pelos debates sobre a crise de 2008, e assim, foi-se consolidando uma narrativa oficializada na qual os maiores expoentes são agentes e instituições do mercado financeiro, aqui destacamos: Bolsa de Valores Brasileira (hoje, B3), Federação dos Bancos do Brasil, e Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais.

Neste momento, portanto, a crise de 2008, foi importante para a legitimação da emergência do debate sobre educação financeira no país, bem como pela consagração de quais agentes são legítimos para ponderar sobre o tema; isto é, pode parecer paradoxal, mas os agentes e instituições do mercado financeiro é que passaram a controlar a narrativa (cf. Grün, 2012) da educação financeira, e, a crise passou a ser enquadrada como a incapacidade das pessoas ordinárias de usarem “racionalmente” o dinheiro e os instrumentos financeiros, assim, como enfatizam as autoras, seria uma deficiência cognitiva dos indivíduos e não resultado das ações dos grandes bancos (Cavallero, Gago e Perosino, 2021).

Isto é, uma educação financeira dirigida para os analfabetos financeiros, como nos lembra Randy Martin (2002), que enfatiza que é preciso construir um sujeito que não sabe, e que deve ser educado financeiramente – assim, legitima-se a necessidade de uma educação financeira como instrumento para evitar um novo colapso global.

Entretanto, mais recentemente com o cenário de pandemia – de crise sanitária somada a uma crise econômica, que desencadeou o aumento do desemprego, da informalidade, descontrole da inflação e a consequente perda de poder aquisitivo das pessoas -, situação em que o endividamento passou a ser obrigatório para muitas famílias garantirem o acesso a bens básicos para sobreviver. Novamente, tem-se uma emergência do debate da educação financeira e discussões sobre possíveis ações que levem informações para ajudar as pessoas neste contexto de crise, cabe destacar que tal conjuntura se soma ao início da implementação da educação financeira no currículo das escolas no Brasil, conforme mencionamos acima.

Além da ENEF do governo federal, nota-se também o protagonismo de agentes/consultores de investimentos, bancos (comerciais e digitais) e corretoras de valores mobiliários, e em especial, as fintechs (empresas que desenvolvem produtos financeiros digitais) - que têm movimentado o mercado de aplicativos que via gamificação buscam promover a educação financeira.

Deste modo, temos, neste contexto, a educação financeira atrelada a dispositivos tecnológicos, isto é, associada a ascensão de aplicativos voltados para distintos públicos-alvo, em especial, crianças e adolescentes.

Para este trabalho, destacamos os aplicativos TinDin, o Great Piggy Bank Adventure, bem como o jogo TÁ O\$\$\$! desenvolvido pela plataforma do governo federal e divulgada no site Vida e Dinheiro [2]. TÁ O\$\$\$! é um game que busca ensinar de maneira “divertida” seu público-alvo a aprender a lidar com o dinheiro – que significa a administração consciente do dinheiro e o consumo excessivo.

Os aplicativos, de modo geral, são lúdicos, ou seja, as plataformas apresentam um ambiente gamificado que buscam ensinar “brincando” a realizar o planejamento financeiro, ganhar dinheiro, poupar, consumir e investir. Até mesmo estimulam as crianças a pensar sobre a aposentadoria e a relação com o dinheiro nesta etapa da vida.

Assim, a proposta do planejamento financeiro se estende da infância para todas as fases da vida, acionando nas crianças a perspectiva de controle do futuro como estratégia/habilidade para alcançar uma boa educação financeira. Os ensinamentos via os jogos propostos nos aplicativos são tidos como desafios/metras que ao serem cumpridos, as crianças são premiadas, por exemplo, com medalhas e/ou moedas fictícias, as quais são acompanhadas de frases motivacionais.

A todo momento, os aplicativos reforçam que as crianças aprendem brincando sobre dinheiro e investimento “na prática”. Acionam, portanto, subjetivamente uma crítica ao formato de ensino das escolas, respaldando uma narrativa de que a escola não ensina para a vida cotidiana – mas que via os aplicativos (a gamificação) esta forma de educação e aprendizagem é possível e mais eficaz.

Para elucidar aos leitores, apresentaremos, brevemente dois aplicativos. O primeiro aplicativo em que realizamos pesquisa foi o Tindin, que tem como missão - ensinar o equilíbrio das finanças ao público infanto-juvenil; assim, proporciona um ambiente gamificado e direciona seus ensinamentos com base em quatro pilares da educação financeira, que de acordo com o aplicativo, são: conquistar, poupar, consumir e investir. Neste sentido, o objetivo é desenvolver a capacidade das crianças organizarem o próprio dinheiro por meio de missões e tarefas recompensadoras. Cabe enfatizar que o aplicativo apresenta interfaces separadas para crianças, responsáveis, lojistas e educadores. O Tin din, neste sentido, também disponibiliza a sua plataforma para utilização nas escolas – referente ao ensino da educação financeira que passou a ser obrigatório no país [3].

Outro aplicativo pesquisado é o Great Piggy Bank Adventure que é, na verdade, um jogo online criado pela Disney Co. que vem se popularizando no país. Neste aplicativo, a criança cria o seu avatar e escolhe a sua meta

financeira - “comprar um coelho, um helicóptero de brinquedo, construir uma casa na árvore, entre outros”. Durante o jogo, a criança recebe vários desafios (exemplificando: “escolher entre juntar dinheiro vendendo sucos na vizinhança ou construir uma máquina de dinheiro, investir ou não na equipe de líderes de torcida da escola, etc.”). Assim, se fizer “boas” escolhas, receberá recompensas em dinheiro (fictício), que deverá ser investido em um dos bancos: os bancos de diferem pela ideia de segurança e ricos “amarelo (seguro e com menor rendimento); azul (maior rendimento, mas menos seguro) e vermelho (o de maior risco)” [4].

De modo geral – os aplicativos utilizam do mecanismo de recompensas (prêmios, pontos, medalhas), passagem de níveis, dinheiro virtual, rankings, indicadores de evolução (boas escolhas = boa educação financeira) e em alguns casos são possíveis uma competição e uma comparação de desempenho entre jogadores usuários da plataforma. As metas solicitadas durante os jogos estimulam a realização de um planejamento do orçamento, a previsão de investimentos ou mesmo a introdução de iniciativas relacionadas ao empreendedorismo, como a abertura de uma empresa.

De acordo com Henchoz (2016), podemos refletir que a meta do planejamento do orçamento impõe uma concepção de tempo (semana, mês, e ano) e da entrada regular de dinheiro (Wherry, 2017). Planejar um orçamento, desta forma, requer exatidão na previsão de receitas e despesas, e a necessidade de prever e economizar - situação incomum, no atual cenário, para muitas famílias, na qual os fluxos de renda são irregulares e os gastos praticamente direcionado para itens de sobrevivência básica.

De maneira geral, o planejamento estimula pelas plataformas considera apenas a entrada de fluxo em dinheiro – outras moedas que compõem o orçamento no dia-a-dia como o trabalho doméstico, o trabalho do cuidado, as redes de apoio, por exemplo, não são computadas, como parte do planejamento e do orçamento.

Atingir o nível de educação financeira nos aplicativos pressupõe que as crianças desenvolvam uma racionalidade formal (cf. Weber, 1991) – ser racional, assim pressupõe superar deficiências individuais (ou aquelas práticas que não são estimuladas pela escola) e ter autocontrole emocional (cf. Hochschild, 2012).

Em outras palavras, tornar-se alfabetizado e competente financeiramente exige sacrifício e disciplina – ao passo que crianças e adolescentes por si só busquem e desenvolvam tais habilidades. Sacrifício e disciplina, neste sentido, sugerem que é necessário o desenvolvimento de habilidades racionais (planejar, consumir e investir) e de autocontrole emocional.

Aí a importância das motivações/premiações na dinâmica dos aplicativos – como forma de manter as crianças engajadas no aplicativo. As estratégias de motivações aplicadas para que as crianças adquiram as habilidades racionais – são claramente pautadas pela psicologia positiva, baseadas na proposta de treinamento cerebral a partir de situações “reais” vividas no aplicativo e nos jogos.

Ao enfatizar o conhecimento pragmático, tem-se que a educação financeira é resultado de habilidades pessoais. Isto é, os ensinamentos e os conteúdos não são apenas informativos, mas performativos que se realizam na forma como as crianças jogam/gerem as finanças e, portanto, mensuradas em gráficos, índices e indicadores de sua performance – assim, a performance é numericamente registrada.

É importante salientar o registro do desempenho – ou seja, uma visualização do desempenho do “eu” na tela do celular e/ou do computador em forma de gráficos e indicadores. O desempenho é sinalizado por métricas e ferramentas de visualização que aparentemente calculam nossa verdade pessoal, e não são elaborados por nós, mas sim por máquinas digitais (Fourcade e Burrell, 2021).

As primeiras evidências deste trabalho apontam, portanto, a produção de subjetividades financeiras e a financeirização da vida cotidiana, que visam a construção de sujeitos/crianças gestoras de si, as quais são encorajadas a auto-otimização da vida (cf. Fourcade; Johns, 2020).

Conclusiones

O objetivo deste paper foi abordar a educação financeira a partir do advento desses aplicativos digitais voltados para crianças, bem como entender suas estratégias de engajamento e as consequências da gamificação, isto é, compreender quais tipos de subjetividades são produzidas na interface entre aplicativos, gamificação e educação financeira para crianças. Assim, as evidências preliminares desta pesquisa apontam que os aplicativos são lúdicos, isto é, as plataformas apresentam um ambiente gamificado que buscam ensinar “brincando” a realizar um planejamento financeiro, ganhar dinheiro, poupar, consumir e investir. Os ensinamentos são realizados jogando/brincando; assim, exploram a ideia de que via os aplicativos as crianças aprendem sobre dinheiro e investimento “na prática”. Ao enfatizar o conhecimento pragmático, tem-se que a educação financeira é resultado de habilidades pessoais, e subjetivamente uma crítica ao ensino das escolas.

Em outras palavras, espera-se que as crianças, ao jogar, aprendam a lidar e incorporar no seu dia-a-dia as instruções/situações financeiras para que atinjam um nível de bem-estar financeiro – o que significa que eles usarão essas informações e desempenharão suas atividades e atingir as metas para melhorar o nível de educação financeira.

Deste modo, pressupõe que ao atingir as metas, as crianças por si só – via sacrifício e disciplina - desenvolvam capacidades individuais iguais – isto é, a conquista de tais habilidades independe de classe social, da composição das famílias, de gênero, de raça/etnia – das diferentes vivências e contextos das crianças e adolescentes – conforme Gago (2020) ignora-se o conhecimento das economias que garantem a reprodução de boa parte da população.

A educação financeira mediada por aplicativos, visa encorajar o esforço contínuo – reforçam o mantra do sacrifício e disciplina no presente para garantir um futuro de bem-estar financeiro – numericamente registrado;

assim, tem-se a auto-otimização ordinal da vida cf. Fourcade; Johns, 2020) – a busca de um indicador visível, intensificando também o trabalho emocional (cf. Hochschild, 2012) das crianças.

Este cenário tem afinidade eletiva (cf. Weber, 1991), ou melhor moral – com a realidade brasileira – uma população que sempre teve que se virar para sobreviver – sem suporte/apoio de políticas públicas acesso a direitos sociais, como educação, saúde e lazer – assim, legitima-se o percurso da educação financeira.

As evidências deste trabalho apontam a produção de subjetividades financeiras e a financeirização da vida cotidiana, que visam a construção de sujeitos/crianças gestoras de si, as quais são encorajadas a auto-otimização da vida (cf. Fourcade; Johns, 2020).

NOTAS:

[1] Este trabalho em construção faz parte do projeto de pesquisa Resignificando a economia: moralidades, orçamentos e práticas econômicas cotidianas, referente a Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

[2] Todas as informações sobre a ENEF, foram retiradas do site: https://www.vidaedinheiro.gov.br/taosso/?doing_wp_cron=1670587753.0137810707092285156250. Data de acesso 09 de dezembro de 2022.

[3] Todas as informações referentes ao Tindin foram retiradas do site e do aplicativo (via Google Play) <https://www.tindin.com.br/>. Data de acesso 09 de dezembro de 2022. Vale enfatizar que alguns dados foram gerados pela bolsista de iniciação científica Thays Alves da Silva.

[4] Todas as informações referentes ao The Great Piggy Bank Adventure foram retiradas do site e do aplicativo e do site em português (via Google Play) <https://www.greatpiggybankadventure.com/>. Data de acesso 09 de dezembro de 2022.

Bibliografia

BURREL, J. FOURCADE, M. The Society of Algorithms. *Annual Review of Sociology*, 47:1, 213-237, 2021.

CAVALERRO, L. GAGO, V. PEROSINO, C. ¿De qué se trata la inclusión financiera? Notas para una perspectiva crítica. *Realidad Económica*.

nº 340, ano 51, issn 0325-1926, pg. 9-30, 2021.

FOURCADE, M., & JOHNS, F. Loops, ladders and links: the recursivity of social and machine learning. *Theory and society*, 49(5-6), 803–832, 2020. In: <https://doi.org/10.1007/s11186-020-09409-x>

GAGO, Verónica (2018), *A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular*», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 121 | 2020,

GRÜN, Roberto. Crise financeira 2.0: controlar a narrativa & controlar a desfecho. Dados [online]. 2011, v. 54, n. 3 pp. 307-354. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000300003>>.

HENCHOZ, Caroline. A Critical Examination of Three Assumptions Underlying Financial Literacy Programmes, 2016. All content following this page was uploaded by Caroline Henchoz on 05 December 2019.

HOCHSCHILD, A. R. The managed heart (3rd ed.). University of California Press, 2012. MARTIN,

R. Financialization of daily life Temple University Press. 2002.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1991.

WHERRY, Frederick F. How relational accounting matters. In: BANDELJ, Nina et al. Money talks. Princeton: Princeton University Press, 2017. DOI : 10.23943/princeton/9780691168685.003.0004

Palabras clave

educação financeira, crianças, aplicativos, gestão de si.

O impacto da pandemia no ensino de leitura literária de crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental

Lorena Bischoff Trescastro ¹ ;

Cilene Maria Valente da Silva ²

1 - Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas. 2 - Universidade Federal do Pará.

Resumen de la ponencia

O trabalho apresenta como a leitura literária foi trabalhada no ensino remoto nos três primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Belém, Pará, durante a pandemia da Covid-19. Aprender a ler e a escrever, incluindo textos literários, é um direito das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos e a escola é a instituição chave para a socialização, ampliação cultural, desenvolvimento e aprendizagem, e também desempenha papel relevante na rede de proteção à infância. No contexto da pandemia Covid-19, em virtude das medidas sanitárias de distanciamento social, as crianças deixaram de frequentar as escolas, ficando às famílias encarregadas de criar as condições ao direito social à educação e à alfabetização de crianças. A questão norteadora da investigação foi: como se deu o trabalho com textos literários nos três primeiros anos do ensino fundamental no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19?. De cunho qualitativo e documental, a pesquisa, desenvolvida de outubro de 2020 a março de 2021, compreendeu entrevista com educadores da Secretaria Municipal de Educação e análise de materiais impressos e digitais produzidos durante a pandemia no ensino remoto da literatura pela equipe do Centro de Formação de Professores. Na análise dos dados, observou-se que, para a formação de crianças leitoras, recorreu-se ao uso de sequências didáticas, materiais impressos, videoaulas e tecnologias para mediar a leitura e a contação de histórias na alfabetização. No processo de alfabetização, a mediação de leitura literária é imprescindível para a formação de crianças leitoras. No entanto, no ensino remoto, as crianças deixam de participar de atividades coletivas de mediação e contação de histórias no espaço da sala de aula e de ter acesso ao livro de literatura infantil nas bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, pois elas passaram a realizar atividades em ambiente familiar, sob os cuidados de seus responsáveis, utilizando materiais impressos ou assistindo a vídeos e, assim, vivenciando novas formas de interação com os textos literários. Dentre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária, na pandemia, a entrega do material didático com textos literários cria a possibilidade da realização da leitura compartilhada de textos literários na família. No entanto, devido às condições sociais e materiais das famílias das crianças das escolas públicas, podemos conceber que as formas de acesso aos textos literários foram diversas e nem sempre favoráveis à ambiência de leitura e às experiências de leitor, ampliando, assim, as desigualdades no acesso ao direito à educação.

Introducción

Palavras iniciais

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, “a alfabetização é uma questão de dignidade e direitos humanos” (UNESCO, 2020, p.1). Aprender a ler e a escrever, incluindo o acesso à leitura literária, é um direito das crianças. A escola deve proporcionar ambiência de ensino e aprendizagem propícia para que as crianças a partir dos seis anos de idade desenvolvam o processo de alfabetização e, dominando o sistema alfabético da escrita, possam participar de atividades de leitura e escrita com autonomia e, assim, prosseguir seus estudos nos anos subsequentes de escolaridade. No entanto, durante a pandemia, por medidas sanitárias de distanciamento social, as crianças deixaram de frequentar a escola e passaram a realizar atividades de ensino remoto em casa.

O presente estudo, que ora apresentamos, integra a pesquisa em rede: “Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19”, coordenada por Marly Amarilha (UFRN) e Elisa Maria Della-Bona (UFPR), realizada em quatro regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul), onze estados e doze cidades brasileiras, a saber: Amazonas, Humaitá; Pará, Belém; Maranhão, São Luís; Ceará, Fortaleza; Rio Grande do Norte, Natal; Minas Gerais, Belo Horizonte; Espírito Santo, Serra; Rio de Janeiro, Niterói; São Paulo, Sumaré e Guarulhos; Paraná, Curitiba e Rio Grande do Sul, Canoas. A pesquisa teve por objetivo acompanhar e refletir sobre os desafios que o ensino remoto impôs ao desenvolvimento de atividades de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. Os resultados foram publicados no E-book “Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19” (Amarilha; Della-Bona, 2022).

Este trabalho apresenta, particularmente, como a leitura literária foi abordada no ensino remoto, nos três primeiros anos do ensino fundamental, em escolas públicas municipais de Belém - Pará, durante a pandemia da Covid-19. No estado do Pará, localizado na região norte do Brasil, o *lockdown* foi deferido pelo Decreto Nº 729

de 5 de maio de 2020. Com o decreto estadual, as atividades não essenciais, incluindo o funcionamento das escolas, no âmbito dos municípios foram suspensas. O isolamento social trouxe reflexos diretos na educação e na vida social, devido à reclusão das pessoas em casa e ao fechamento de escolas, de espaços de recreação e lazer frequentados pelas crianças.

De modo geral, a temática da pesquisa evidencia que aprender a ler e a escrever, incluindo textos literários, é um direito das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos e a escola é a instituição chave para a socialização, ampliação cultural, desenvolvimento e aprendizagem, e também desempenha papel relevante na rede de proteção à infância. Entendemos que é função da escola promover a socialização, ampliação cultural, desenvolvimento, ensino e aprendizagem, além disso, a escola desempenha papel relevante na rede de proteção à infância. No contexto da pandemia Covid-19, a problemática, em destaque neste estudo, foi que, em virtude das medidas sanitárias de distanciamento social, as crianças deixaram de frequentar às escolas, ficando às famílias, muitas vezes desprovidas das condições necessárias, encarregadas de promover o direito social à educação e à alfabetização de crianças.

Desarrollo

Lócus da pesquisa e delineamento metodológico

O Pará, localizado na região norte, é uma das vinte e sete unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.247.689,515 km². Geograficamente, tem como limites o Suriname e o Amapá a norte, o Oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a noroeste. Os rios principais são: Amazonas, Tapajós, Tocantins, Xingu, Jari e Pará. Sua capital, Belém, reúne em sua região metropolitana cerca de 2,1 milhões de habitantes, sendo a segunda maior população metropolitana da Região Norte (Belém, 2022).

Dadas as dificuldades de acesso às escolas em virtude de seu fechamento e medidas de distanciamento social, tornou-se inviável a coleta de dados nas escolas e o diálogo presencial com os professores. Então, o lócus da pesquisa foi o Centro de Formação de Professores – CFP, da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, Belém, Pará, Brasil, cuja equipe estava trabalhando em regime híbrido, parcialmente em *home office* e presencial.

Em relação ao perfil dos entrevistados, a equipe, composta por quinze educadores, atua na formação continuada, em encontros mensais e assessoramento à prática docente e conhece bem a realidade das escolas; destes, cinco participaram da pesquisa. Os participantes trabalham na educação há mais de vinte anos, são do quadro efetivada SEMEC e têm formação em pedagogia; três deles são especialistas e dois mestres em educação.

A escolha desses profissionais para contribuir na coleta de dados se deu porque eles acompanham o trabalho docente e discente nas escolas, durante a pandemia, realizando atividades de formação on-line e orientações às práticas docentes mediadas por tecnologias digitais (Google Meet, E-mail, WhatsApp, YouTube, TV, blog e videoaulas).

Quanto à abrangência do público da pesquisa, em 2020, a SEMEC - Belém, Pará, contou com: 632 professores dos três primeiros anos do ensino fundamental (Ciclo I); 15 formadores (CFP); 71 escolas e 20 unidades pedagógicas. Sobre o quantitativo de discentes, foram 17.840 alunos do Ciclo I (Belém, 2021).

Sobre o delineamento metodológico, de cunho qualitativo e documental, a pesquisa ocorreu em três etapas, devidamente interligadas, a saber:

- (1) entrevista semiestruturada de vinte e seis questões com cinco educadores da Secretaria Municipal de Educação, respondida por escrito e enviada por E-mail;
- (2) análise documental de materiais impressos, fornecidos pela equipe do Centro de Formação de Professores, e digitais produzidos durante a pandemia no ensino remoto da literatura pela equipe e disponibilizados no blog Expertise em Alfabetização;
- (3) descrição e análise de decisões tomadas e de atividades desenvolvidas.

A pesquisa foi desenvolvida de outubro de 2020 a março de 2021, compreendendo seis meses. A questão norteadora da investigação foi: como se deu o trabalho com textos literários nos três primeiros anos do Ensino Fundamental no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19?. Na seção seguinte, apresentaremos, parcialmente, os resultados do estudo.

Resultados e discussões: mediação de leitura literária na alfabetização

Além de compreender o sistema alfabético da escrita e aprender a escrever, um dos requisitos para se estar alfabetizado é aprender a ler. Uma condição para se aprender a ler é estar integrado a um grupo que usa a escrita para viver e não apenas para aprender a ler (Foucambert, 1993). Essa condição ressalta a relevância da heterogeneidade no processo de alfabetização. Isso porque o grupo no qual se aprende a ler deve ser composto de leitores mais experientes, no caso da sala de aula, a professora que ensina e cria a ambiência de aprendizagem, e de leitores menos experientes, os aprendizes, que buscam desvendar os textos a fim de compreendê-los, alcançando gradativamente o estatuto de leitor autônomo.

Dentre as atividades de alfabetização, comumente, realizadas em sala de aula com as crianças, destacamos a leitura em voz alta pela professora, que ao ler histórias e textos significativos constitui um auditório coletivo de leitura, no qual as crianças constroem sentidos a partir do texto que lhes chega aos ouvidos e das imagens

mostradas na atividade de leitura.

Quanto à mediação de leitura em voz alta pela professora, em uma atividade compartilhada e coletiva de leitura, Amarilha (2013) esclarece que, além de necessária para a aprendizagem, a experiência de leitura de literatura na escola é de natureza mediada em dois sentidos: a mediação pela palavra, portanto simbólica; a mediação pela presença do outro (adulto leitor ou pares), portanto social. Em uma atividade coletiva de narração da história, “a voz do contador define limites acústicos e comunitários” (Amarilha, 2013, p. 36). De fato, a alfabetização de crianças requer a presença de um leitor mais experiente para organizar condições favoráveis ao processo de aprendizagem da leitura e da compreensão do sistema alfabético da escrita.

A mediação da leitura de histórias, em uma atividade social e coletiva em sala de aula, constitui uma comunidade de ouvintes e cria uma relação de pertencimento a uma comunidade de leitores, concedendo às crianças em fase de alfabetização o estatuto de leitor (Foucambert, 1993). É a narrativa que chega pela palavra do outro e instiga na criança o desejo de participar do ato de ler, aprender a ler e se tornar leitora, e também, gradativamente, a buscar novas leituras e a contar e escrever suas próprias histórias com autonomia.

Destacamos que a mediação de leitura literária é imprescindível para a formação de crianças leitoras, nos três primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, no ensino remoto, as crianças deixam de participar de atividades coletivas de mediação e contação de histórias no espaço da sala de aula e de ter acesso ao livro de literatura infantil nas bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, pois elas passam a realizar atividades em ambiente familiar, utilizando materiais impressos ou assistindo a vídeos, no caso de nossa pesquisa, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, Pará, assim vivenciando novas formas de interação com os textos literários.

Na pandemia, as escolas municipais de Belém iniciaram o trabalho com as crianças, no ensino remoto, a partir de março de 2020, com atividades impressas, vídeos com dicas de atividades para as crianças durante a quarentena e de como se prevenir contra o coronavírus e também com videoaulas. A SEMEC mudou a formação dos professores de presencial para on-line, com estudo de sequências didáticas e orientação ao trabalho docente, forneceu kits pedagógicos aos alunos, juntamente com alimentos da merenda escolar, favoreceu a produção e veiculação na TV de videoaulas, porém o planejamento de atividades síncronas e assíncronas dependeu do encaminhamento dado pelos professores em cada escola e do modo como cada família se organizou para que as crianças estudassem em casa.

Na análise dos materiais impressos, observamos que o texto literário, apresentado em uma ficha de leitura, veiona primeira página do material do aluno (kit pedagógico), enviado às escolas com atividades a serem realizadas pelas crianças, de março a dezembro 2020. Em uma proposta interdisciplinar, seguidos de uma variedade de atividades. Os textos do material do 1º ano foram: Pirata de palavras, de Jussara Braga; Por que não posso ir lá fora? (Coronavírus), de Tatyanny F. Araújo; A casa e seu dono, de Elias José; Estela conta estrelas, de Hubert Schirneck e Sylvia Graupner; Esse rio é minha rua, de Paulo André Barata; Água, de Iva Rothe; Turma da Mônica economizando água, de Mauricio de Sousa; Gente tem sobrenome, de Toquinho; Os direitos das crianças, de Ruth Rocha. Como se vê, textos literários, extraídos das páginas coloridas de livros infantis e histórias em quadrinhos, foram reproduzidos em preto e branco em papel A4 branco.

No mesmo formato do material do 1º ano, os textos das fichas de leitura do 2º e do 3º ano foram: Rua e brincadeiras, de Keila Monteiro; Doroteia, a centopeia, de Ana Maria Machado; A vaca que botou um ovo, de Andy Cutbill; Meio ambiente – HQ da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa; Que coisa feia!, tirinha do Cascão, de Mauricio de Sousa; Nosso planeta agradece, tirinha da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa; Cuidando da terra, poema de Leila Maria Grilo; São João de todos os tempos, de Mastruz com Leite; Criança não trabalha, de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit; e O direito das crianças, de Ruth Rocha. Na ausência de acesso a livros literários e mediação de leitura pela professora em sala de aula, no ensino remoto, a reprodução de textos literários em material impresso foi a maneira encontrada pela SEMEC para oferecer um material de leitura às crianças.

Na análise dos dados, observou-se que, para a formação de crianças leitoras, recorreu-se ao uso de sequências didáticas, materiais impressos, videoaulas e tecnologias para mediar a leitura e a contação de histórias na alfabetização. Nos três primeiros anos do ensino fundamental, a equipe da SEMEC Belém atuou na condução das atividades, pois propiciou formação on-line aos professores com estudo de sequências didáticas e orientação ao trabalho docente remoto (Google Meet, E-mail, WhatsApp e blog), forneceu kits pedagógicos com atividades e fichas didáticas para os alunos, favoreceu a produção e veiculação na TV de videoaulas produzidas pelos professores, envolvendo contação de histórias (Programa Educa Belém).

Convém destacar que a leitura e a escrita na infância acontecem de diferentes modos quando as crianças participam da vida social e da cultura, inclusive na leitura de mundo (Freire, 1989). Por isso, devemos proporcionar múltiplos encontros da criança com diversas modalidades de expressão; alfabetizar não se restringe à leitura em sentido restrito, mas amplo, no sentido de ler o mundo de diferentes modos, o que inclui o uso de tecnologias de comunicação (CERLALC, 2014). O uso dessas tecnologias, no ensino remoto, possibilita novos letramentos, de caráter multimodal (Rojo, 2012).

No processo de alfabetização, a mediação de leitura literária é imprescindível para a formação de crianças leitoras. No entanto, no ensino remoto, as crianças deixam de participar de atividades coletivas de mediação e contação de histórias no espaço da sala de aula e de ter acesso ao livro de literatura infantil nas bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, pois elas passaram a realizar atividades em ambiente familiar, sob os cuidados de seus responsáveis, utilizando materiais impressos ou assistindo a vídeos. Além das videoaulas na TV EDUCABELÉM, houve relatos de que professores ministraram aulas utilizando mídias diversas: Whatsapp, Plataforma Zoom, Google Meet, Youtube, Facebook, Instagram, dentre outros.

Novas características no design dos textos podem ser detectadas a partir das aplicações no uso de novas tecnologias (García, 2018). Então, aprende-se sobre o que se estuda e sobre as formas de se comunicar, usando instrumentos da tecnologia, que embora conhecidas das crianças nem sempre estão acessíveis, pela falta de acesso à Internet e aos dispositivos tecnológicos. Daí, destacamos a importância de se manter o texto impresso no ensino remoto, favorecendo a coexistência das mídias digitais e impressas na educação.

Na passagem do ensino presencial para o ensino remoto, os professores recorreram ao uso de tecnologias e mídias digitais para se comunicar com as crianças e tiveram que contar com o apoio dos pais ou responsáveis para proporcionar a mediação da aprendizagem da leitura e da escrita, pois coube à família receber o material na escola, ouvir as orientações dos professores e orientar a criança para realizar as atividades previstas no material fornecido pela escola. Contudo, a alfabetização no ensino remoto, não dispensa a participação do professor, como um profissional articulador do trabalho educativo.

Como se vê, durante a pandemia Covid 19, com o ensino remoto o espaço de alfabetização se deslocou do ambiente escolar para o familiar no qual nem todas as crianças podem contar com pessoas que possam ler para elas, organizar seu ambiente de estudo e proporcionar as tecnologias de acesso aos conteúdos digitais.

Conforme a UNESCO (2020, p. 1), “apesar dos progressos feitos ao longo dos anos, cerca de 773 milhões de adultos em todo o mundo ainda não dominam as competências básicas em escrita e leitura”. No Brasil, em 2019, há 11 milhões de analfabetos, equivale a 6,6% da população, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Na região Norte, a taxa de analfabetismo é de 7,6%; no Pará cerca de 8% da população é analfabeta (IBGE, 2022). Belém tem mais de 11 mil pessoas analfabetas no Cadastro Único para Programas Sociais - CadÚnico, 2020 (Agência Belém, 2022).

O acesso à educação é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania, da participação na vida social e ampliação da democracia. “Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, criminalidade e ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população” (IBGE, 2022).

Muitas pessoas, embora alfabetizadas, não contam com muitos anos de escolaridade, assim não desenvolveram práticas leitoras (analfabetismo funcional). De modo que, no ensino remoto, nem todas as crianças puderam contar com a orientação de pais e/ou responsáveis nas atividades de leitura e escrita. Agrega-se a esse problema a falta de acesso à internet, ferramentas tecnológicas, ambiente de estudo e livros impressos.

A entrega do material didático com textos literários cria a possibilidade da realização da leitura compartilhada de textos literários. No entanto, devido às condições sociais e materiais das famílias, podemos conceber que o acesso aos textos literários foi diverso e nem sempre favorável à ambiência de leitura e às experiências de leitor; ampliando, assim, durante a pandemia, as desigualdades no acesso das crianças ao direito à educação.

----- Conclusões

Considerações finais

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém teve uma atuação importante na condução das atividades. Ela propiciou formação on-line aos professores com estudo de sequências didáticas e orientação ao trabalho docente remoto, forneceu kits pedagógicos para os alunos, favoreceu a veiculação na TV de videoaulas. Além disso, a Secretaria realizou duas avaliações da aprendizagem da leitura, escrita e matemática, gerando o Relatório de Aplicação da Atividade Avaliativa das Aprendizagens do Ciclo I – Ensino Remoto/2020.

Os professores recorreram ao uso de tecnologias e mídias digitais para se comunicarem com as crianças. Eles destacaram, como uma das ações bem sucedidas na formação de leitores de literatura, o envio por *WhatsApp* de vídeos de contação de histórias e o recebimento de resposta do aluno, realizando leituras. De modo que devemos reconhecer o empenho da equipe da SEMEC para orientar os docentes no ensino remoto e oferecer materiais aos professores e aos alunos, durante a pandemia Covid 19, ainda que não se possa mensurar a diversidade com que esses materiais foram explorados pelas crianças.

Os dados analisados neste estudo indicam a mudança de paradigma do ensino presencial para o ensino remoto articulada com a ideia de que a pandemia Covid 19 foi um tempo provocador de incertezas, que nos remete a outras questões: O que ensinamos às crianças nesse tempo de isolamento social? E o que as crianças aprenderam? Essas são algumas das questões que precisamos responder ao retornarmos ao ensino presencial ou híbrido, em que novos desafios se apresentam no sentido de lograr a alfabetização das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Neste contexto, propomos alguns aspectos orientadores das práticas de alfabetização a serem considerados nas discussões acerca do impacto da pandemia no ensino de leitura literária de crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental e os desafios da alfabetização durante e pós-pandemia:

- A alfabetização é uma condição essencial para a dignidade e participação social de toda pessoa.
- A alfabetização representa um momento importante na trajetória escolar da criança. Se ela não se alfabetiza, não pode prosseguir os estudos.
- Alfabetização é um processo. Cuidar da alfabetização das crianças, na escola, é estratégico para a vida das pessoas e para a democracia.
- A evasão e o baixo rendimento escolar devem ser superados para elevar a qualidade do ensino e combater o analfabetismo.

- Os professores devem estar inseridos em programas de formação continuada que lhes dê apoio e orientações necessárias às boas práticas de alfabetização.
- A mediação de leitura e o acesso a obras literárias são imprescindíveis ao processo de alfabetização.
- O trabalho é de todos (gestores e professores), criança a criança, turma a turma, escola a escola, família a família...
- O maior desafio consiste no ato de alfabetizar, no processo de ensino e aprendizagem que abrange tanto o ambiente escolar quanto o contexto familiar e social.

Bibliografia

Referências bibliográficas

- Agência Belém. (2022). *Educadores sociais do Alfabetiza Belém participam de formação do método "Sim, Eu Posso"*. Disponível em <https://agenciabelem.com.br/Noticia/225806>.
- Amarilha, M. (2013). *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Livraria da Física.
- Amarilha, M.; Della-Bona, E. (orgs.). (2022). *Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19*. Natal: EDUFRRN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49458>.
- Belém. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. (2020). *Guia de Orientações do Ciclo de Aprendizagem I (1º, 2º e 3º ano)*. Belém: SEMEC/CFP. Disponível em: <http://expertiseemalfabetizacao.blogspot.com>.
- Belém. Prefeitura Municipal de Belém. (2022). *Ver – Belém, Pará - Brasil*. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem>.
- CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida: Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado I*. Bogotá, Colômbia: UNESCO.
- Foucambert, J. (1993). Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 84, p. 43-49.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- García, J.G. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educación em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-28.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Conheça o Brasil – população educação*. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao>.
- Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos. In: Rojo, R.; Moura, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, p. 11-31.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *A alfabetização é uma questão de dignidade e direitos humanos*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/90272-alfabetizacao-e-uma-questao-de-dignidade-e-direitos-humanos>.

Palabras clave

Palavras-Chave

Alfabetização. Leitura literária. Impacto da pandemia. Infância.

Juan Romero ¹ ;

Carmen Gómez ²

1 - UDELAR - Uruguay. 2 - UNA - Costa Rica.

Resumen de la ponencia

En el continente latinoamericano las y los jóvenes, están sobre-representados tanto respecto a la desocupación y subocupación, como respecto a las deterioradas condiciones de trabajo, los bajos ingresos y sin acceso a beneficios sociales; en el caso de las infancias los indicadores de pobreza y vulnerabilidad social llaman a la reflexión. La pandemia por Covid19 profundizó e intensificó dichos procesos sociales, se presume que las políticas públicas no han logrado atender articuladamente la problemática juvenil en la región, con el diseño y la implementación de respuestas integrales, pertinentes, oportunas y posibilitando la participación de las y los jóvenes. Siguen operando con lógicas tradicionales (sectoriales, centralizadas, burocratizadas) que ya no responden a los principales desafíos del siglo XXI. La situación postpandémica no estaría presentando grandes cambios en tal diseño e implementación, ante lo cual, el presente trabajo se plantea como pregunta problematizadora la construcción de política pública juvenil postpandemia, ¿qué enseñanzas dejan las consecuencias de la pandemia del Covid19 para la construcción de política pública juvenil en el escenario postpandemia de latinoamérica y el caribe? Ante lo cual, esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia y lo oportuno de las políticas públicas dirigidas a las juventudes de Latinoamérica y el Caribe, en escenario pre y postpandemia para la identificación de los principales desafíos a los que se enfrentan. Se trata de un estudio exploratorio, cualitativo que comprende un abordaje metodológico desde una revisión documental de las políticas públicas de juventudes que surgieron durante la pandemia para atender la profundización de las problemáticas de esta población, y que se mantienen a la actualidad. La revisión documental de políticas públicas emitidas por órganos rectores en la materia y organismos internacionales en la región. La implementación de esta metodología responderá a interrogantes como ¿cuáles políticas públicas fueron emitidas durante la pandemia para atender problemáticas que afectan a las personas jóvenes de la región? ¿qué necesidades de la población joven fueron atendidas/desatendidas por el instrumental de políticas públicas? ¿Qué actores sociales fueron los involucrados en el ciclo de política pública? Con este estudio se espera alcanzar resultados tales como: identificación de políticas públicas de juventudes en la región; enseñanzas en materia de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas de juventudes.

Introducción

Los y las jóvenes latinoamericanos y caribeños, presentan indicadores de desigualdad social en mayor proporción a los adultos por ejemplo, y en el caso de las infancias los indicadores de pobreza y vulnerabilidad social llaman a la reflexión. La pandemia por Covid19 profundizó e intensificó dichos procesos sociales, el presente trabajo plantea como hipótesis que las políticas públicas no han logrado atender articuladamente la problemática juvenil en la región, con el diseño y la implementación de respuestas integrales, pertinentes, oportunas y posibilitando la participación de las y los jóvenes. Siguen operando con lógicas tradicionales (sectoriales, centralizadas, burocratizadas) que ya no responden a los principales desafíos del siglo XXI. La situación postpandémica no estaría presentando grandes cambios en tal diseño e implementación, ante lo cual, se plantea como pregunta problematizadora la construcción de política pública juvenil postpandemia, ¿qué enseñanzas dejan las consecuencias de la pandemia del Covid19 para la construcción de política pública juvenil en el escenario postpandemia de latinoamérica y el caribe?

El trabajo se fundamenta en una estrategia metodológica basada en un estudio exploratorio, cualitativo que comprende un abordaje metodológico desde una revisión documental de las políticas públicas de juventudes que surgieron durante la pandemia para atender la profundización de las problemáticas de esta población, y que se mantienen a la actualidad. Los resultados darían cuenta de la identificación de políticas públicas de juventudes en la región; enseñanzas en materia de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas de juventudes.

Ante lo cual, esta ponencia tiene como objetivo reflexionar sobre la pertinencia y lo oportuno de las políticas públicas dirigidas a las juventudes de Latinoamérica y el Caribe, en escenario pre y postpandemia para la identificación de los principales desafíos a los que se enfrentan. Se organiza en los siguientes ítems, noción de lo que se define por juventudes, posteriormente políticas públicas en juventudes, devenir institucional de juventudes en la región, características sobre tales políticas públicas, principales efectos sociales de la pandemia del Covid 19 en las juventudes latinoamericanas, políticas públicas juveniles aplicadas en dicha pandemia y por

Desarrollo

La noción de juventudes.

Para iniciar la reflexión que convoca esta ponencia se vuelve necesario retomar la noción de juventudes de la cual se parte. El concepto de juventudes, afronta diversas concepciones, algunas relacionadas con; una etapa o momento de la vida, parte del ciclo de vida que presenta rasgos y atributos específicos a la juventud. Retomando Mannheim (1993), pensar el fenómeno generacional desde las teorías naturalistas, pensadas desde lo cronológico/tiempo, reducen lo sociológico en el análisis de dicho fenómeno.

La juventud refiere a una vivencia común, dinámica, histórica y socioculturalmente construida, situada y relacional, que se configura en tanto presenta problemas en común, es decir, se determina históricamente por lo que acontece a su alrededor. Hablar de juventudes; de la y el sujeto joven, no puede hacerse en singular, requiera pluralidad al igual que la multiplicidad que les identifica y representa, al mismo tiempo, la producción contextualizada que corresponde.

En palabras de Ghiardo (2004) citado en Vommaro (2015), en un mismo momento histórico pueden coexistir muchas y diferentes maneras de producir juventudes y ser joven. Los jóvenes (en tanto término que define un momento o etapa de la vida) existen hace siglos con diversas resignificaciones, la juventud (en tanto expresión de esos jóvenes como grupo social con características más o menos singulares) es algo más contemporáneo, propio de los siglos XIX y XX. (Vommaro, 2015, p. 14).

Datos históricos refieren que el proceso por el cual las juventudes alcanzan protagonismo obedece a los años sesenta y setenta, cuando posterior a la segunda guerra mundial con las llamadas “revueltas juveniles” - acontecimientos y movimientos juveniles- emergieron, lo que conllevó al interés de análisis. Posteriormente, las expresiones juveniles de los años ochenta y noventa fortalecieron lo suscitado. Para dicha época, se hacían sentir las juventudes en la vida social, política, cultural y económica (en el marco de un mundo adulto), lo que provocó atención y despertó intereses para el ámbito académico y científico. De la misma forma, lo fue, para la política pública impulsada por los estados; de ahí la relación entre las juventudes y las políticas. Este precedente, ha permitido que las políticas públicas de juventudes formen parte de los planes de gobierno y sean parte de las agendas públicas y estatales.

En el año 1995, surge el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes, el cual a nivel internacional, contribuyó en la configuración del marco de política y directrices prácticas para la mejora de la situación de las y los jóvenes. Estableciendo áreas prioritarias como: la educación, el empleo, el medio ambiente, la salud, entre otros. Además, los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el año 2000, centraron interés en el desarrollo y erradicación de la pobreza extrema, a pesar de esto, es importante señalar que ninguno de estos 8 objetivos estaba directamente vinculado con las y los jóvenes. Un nuevo hito, fue en el año 2016, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que consolidados en la Agenda 2030 marcó un nuevo devenir en materia de juventudes. (Rodríguez, 2017)

Al mismo tiempo, las juventudes cada vez más han ocupado lugar en las sociedades de la región latinoamericana, en las diversas esferas de la vida social, en los procesos de desigualdad social de los que son parte.

En esta ponencia, se parte de un enfoque generacional, para profundizar el análisis de las relaciones entre juventudes y políticas en las sociedades contemporáneas de la región, enfocando en los desafíos que trajo consigo la pandemia por CovSars 2 (Covid 19).

Políticas públicas de juventudes.

Para Rodríguez (2017), las políticas públicas de juventudes pueden entenderse como una acción articulada que se orienta al logro así como a la realización de valores y objetivos sociales referidos al período vital juvenil, acciones orientadas a influir en los procesos de socialización involucrados en esta etapa, tratándose de políticas reparatorias o compensatorias, de promoción y orientadas a desarrollo o la construcción de ciudadanía. (p.46). Como se muestra, esta concepción parte del principio de participación, de modo que se requiere que se generen las condiciones necesarias para que las personas jóvenes sean partícipes de la construcción de dichos procesos, como actor social.

Tomando en cuenta lo planteado por Dina Krauskopf (2014), los gobiernos de la región han determinado la concepción de las juventudes desde cuatro grandes paradigmas:

Juventud como período preparatorio.

Este tipo de políticas parten de la consideración de la juventud como una etapa de transición, por tanto, preparatoria para la vida adulta. De ahí, que los objetivos de este tipo de políticas sean potenciar los factores protectores, integrar a las y los jóvenes. Se trata de programas universales, de carácter recreativo, uso del tiempo libre, actividades recreativas, deportivas y/o culturales.

Juventud como etapa problemática.

En el caso de este segundo paradigma, la juventud es valorada como una etapa problemática para la sociedad. Por lo que apunta a políticas compensatorias y sectoriales dirigidas al ámbito de salud y justicia. Sus objetivos se centran en buscar el control social de sectores juveniles movilizados y la prevención de la violencia. Por lo que los programas refieren a rehabilitación, reinserción social y los que conciernen al entorno carcelario, el asistencialismo y el control de problemas específicos.

Ciudadanía Juvenil.

Este tercer paradigma, entiende la juventud como una etapa de desarrollo social. Las políticas son articuladas e intersectoriales, por lo que incluye a las juventudes como sujetos explícitos de los derechos políticos, sociales, culturales y económicos. Estas políticas nacionales se dirigen a la reducción de la pobreza así como a programas de transferencia directa o condicionada de recursos; programas de voluntariado que contribuyan a prevenir la violencia, establecer estrategias participativas y aumentar el capital social.

Jóvenes como actores estratégicos del desarrollo.

En este último paradigma, la juventud es concebida como una etapa de formación y aporte productivo, por lo que las políticas son articuladas, intersectoriales y orientadas a la incorporación de la juventud como capital humano.

Los objetivos de este tipo de políticas apuntan a la prevención de la violencia, la inserción al mercado y al capital económico, capacitación y el desarrollo productivo y empresarial.

Bajo esta misma línea, la consideración de estos cuatro paradigmas, conlleva a la valoración de los enfoques presentes en las políticas públicas de juventud. Por un lado, los gobiernos más conservadores tienden a efectuar políticas *para* la juventud; mientras que los gobiernos más autoritarios desarrollan políticas *por* la juventud. Y aquellos, que perfilan valores democráticos desarrollan iniciativas *con* y *desde* la juventud.

Por tanto, el diseño y/o formulación de políticas de juventudes enfrenta el desafío de la manera en que se contextualiza y se define la juventud en estas, ya que como se ha destacado precedentemente, predomina la definición etaria, lo que resulta insuficiente, limitada y variable. Al mismo tiempo, invisibiliza los procesos psicosociales, socioculturales, entre otros; de ahí, la relevancia de que se amplíe la perspectiva, los enfoques, los discursos y las gestiones públicas.

Efectos sociales de la pandemia en las juventudes latinoamericanas.

Entre finales de 2021 y principios de 2022 la pandemia por CovSars 2 (Covid 19) ocasionó la muerte de 1 millón y medio de latinoamericanos, lo que representa aproximadamente un 28% de las muertes globales, cuando Latinoamérica y el Caribe representan un 9% de la población mundial. Esta sobrerrepresentación de las muertes se relaciona con las condiciones de vulnerabilidad características de América Latina y el Caribe, salud y las desigualdades estructurales, que la han hecho particularmente vulnerable a los efectos de la pandemia (CEPAL/OPS, 2021).

Esta emergencia sanitaria ha generado una crisis que se ha prolongado en el tiempo, crisis no solamente en la dimensión sanitaria, sino también en la economía y dinámica productiva de los países del área afectando el desarrollo social e impactando en las condiciones para el bienestar de las personas en general y de las juventudes e infancias en particular.

Latinoamérica y el Caribe sufrieron la peor contracción económica que se tiene registro desde 1900, cayendo el PIB en un 6%, siendo la región con peor desempeño económico durante el 2020 (CEPAL, 2021a). Lo que se suma con el período anterior a la crisis, señalado por una dinámica de crecimiento lenta entre 2014 y 2019 la tasa promedio de crecimiento fue de un 0,3%. Para el 2021, se proyectó una tasa de crecimiento de la región del 6,2%, que responde principalmente a una base de comparación muy baja causada por la fuerte caída de 2020 (CEPAL, 2022b). A pesar de crecer no se recuperará el nivel del PBI previo a la pandemia, solamente 6 de 33 países del continente habrían alcanzado dicho nivel. Para el 2022, se estima un crecimiento del 2,1% esperándose que 8 países adicionales recuperen los niveles de crecimiento de 2019 (CEPAL, 2022b).

Este contexto económico regional sumado a las diversas medidas sanitarias adoptadas para controlar la difusión del virus, incidió en una caída histórica de la ocupación y crecimiento del desempleo, dando lugar a una fuerte crisis en el mercado laboral con efectos en los ingresos de la población. Según la CEPAL y OIT (2021), la tasa de ocupación disminuyó del 57,4% en 2019 al 51,7% en 2020, lo que se traduce en que aproximadamente 25,8 millones de personas dejaron de estar ocupadas durante ese año, mientras que la tasa de desocupación llegó a 10,5%. Si bien en el segundo trimestre de 2021 se observa una leve mejora de estos indicadores, con una tasa de participación laboral de 60,0%, una tasa de ocupación de 54,0% y una tasa de desocupación de 10,1%, aún no se recuperan los niveles previos a la pandemia (CEPAL y OIT, 2021; CEPAL, 2022b in Castillo, C y Marinho M.L.: 2022).

Por otra parte, los impactos de la pandemia sobre el mercado laboral han sido diferenciales de acuerdo a los distintos grupos de la población, como lo es en el caso de las mujeres, juventudes y las/os trabajadores informales y de bajos ingresos (CEPAL, 2021a). Se cerraron los centros educativos en sus diferentes niveles y centros de cuidado lo que significó un aumento importante del trabajo de cuidados para las mujeres, quienes en muchos casos tuvieron que abandonar sus puestos laborales. Ello se observa en que las mujeres entre 20 y 59 años que pertenecen a hogares con niños o niñas menores de 5 años son quienes experimentaron la mayor disminución en sus niveles de ocupación por efecto de la pandemia, con una caída del 12,5% (CEPAL, 2022a in Castillo, C y Marinho M.L.: 2022).

En este marco de crisis sanitaria, económica y laboral condujo a una reducción sustantiva de los ingresos de los hogares, observándose un aumento tanto de la distribución del ingreso como de la pobreza y pobreza extrema durante 2020. De acuerdo con la CEPAL (2022a), el decrecimiento de los ingresos laborales del trabajo asalariado en los quintiles más pobres fue el factor que más incidió en el crecimiento de la desigualdad observada en la mayor parte de los países de la región, con una alta heterogeneidad entre los países y al interior de los mismos.

En 2020 la pobreza y la pobreza extrema (medida por Línea de Pobreza, según los ingresos que percibe la persona), tuvieron un crecimiento general en el continente alcanzando 33% y 13% de la población

respectivamente; la tasa de pobreza alcanzó niveles similares al de finales de la década anterior y la de pobreza extrema se tradujo en un retroceso de 20 años (CEPAL, 2022a). En 2021, se estima que la pobreza bajaría levemente a 32,4% mientras que la pobreza extrema alcanzaría el 14% de la población de la región, reflejando que, a pesar de la recuperación económica observada en 2021, la crisis social continúa vigente (CEPAL, 2022a).

La incidencia de la pobreza y pobreza extrema no se distribuye de forma homogénea, sino que afecta en mayor grado a determinados grupos de la población, según la matriz de la desigualdad social. Es el caso de las mujeres, de quienes habitan la ruralidad, las infancias, adolescencias y juventudes, grupos indígenas y afrodescendientes. Al analizar la situación prepandemia y durante la pandemia como se presenta en el Gráfico 1, se aprecia que mientras la pobreza creció aproximadamente un 10% en la población total, entre los menores de 25 aproximadamente un 5%, en 2019 el promedio geométrico era de un 39% y en 2020 de un 41%, mientras que en la pobreza extrema el crecimiento fue de un 14%, en 2019 era de un 14% y en 2020 un 16% en términos de promedio geométrico.

Como se aprecia si antes de la pandemia tanto la pobreza como la pobreza extrema en el continente es de un perfil infantil-juvenil, en la pandemia se especifica aún más, especialmente en la pobreza extrema acompañado de un crecimiento tanto de la pobreza como pobreza extrema en todos los grupos poblacionales del continente.

La CEPAL (2020) ha estimado que la pobreza monetaria afecta al 51,3% de niños, niñas y adolescentes, es decir, uno de cada dos estaría en esta situación. Ello es muy alarmante toda vez que se traduce en que aquellos hogares donde residen niños, niñas y/o adolescentes tienen mayores probabilidades de no contar con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas y, por tanto, tendría mayores dificultades para proporcionar un cuidado afectuoso y de calidad, lo que señala la importancia que adquieren los sistemas de protección social en esta situación.

Acompaña este proceso de empobrecimiento el aumento de las vulnerabilidades sociales, entre las que se señala el derecho al alimento, en tal sentido se estima que la inseguridad alimentaria tendrá efectos negativos tanto en términos de la educación, como, por ejemplo, en las brechas en el desarrollo de habilidades cognitivas, pérdida de oportunidades de aprendizaje, aumento del riesgo de abandono escolar, así como sobre la salud mental y el bienestar integral de las infancias y juventudes, toda vez que en la escuela también se protegen otros derechos fundamentales de la infancia, como la alimentación, la salud y la recreación (CEPAL, 2022a in Castillo, C y Marinho M.L.: 2022).

Con relación a la inseguridad alimentaria, las estimaciones apuntan a que un 9,1% de la población de la región estaría subnutrida, es decir, un 28% más que en 2019 y un 56% superior a la estimación de 2015 (FAO y otros, 2021). A su vez, se estima que un 40,4% de la población de América Latina y el Caribe experimentó inseguridad alimentaria moderada o grave en 2020, equivalente a un aumento de 44 millones de personas en comparación con 2019 (Torero, 2021; CEPAL, 2021b). Esta situación es de especial preocupación para las infancias especialmente dado el período de desarrollo en el que se encuentran, aunque es de señalar que es un derecho básico de cualquier ser humano en cualquier etapa del ciclo vital.

Por último, es de señalar que al cerrarse los centros educativos aumentan las posibilidades en un contexto de crisis económica de que los menores de los hogares más pobres especialmente, salgan a trabajar o se les recarguen actividades de cuidado debido a la necesidad de los adultos de buscar trabajo. En caso de trabajar es altamente probable que dicha ocupación sea en condiciones precarias, mal pagas y siendo explotados lo que converge en una profundización de las desigualdades generacionales y de género como diferentes estudios lo demuestran (CEPAL/UNESCO, 2020; Rodríguez, 2021; CEPAL, 2022a).

Ante este escenario social que la pandemia del CovSars 2 profundiza, es que cabe preguntarse el papel de las políticas públicas juveniles de nuestro continente.

Políticas públicas juveniles en contexto pandémico.

Las estrategias que han aplicado los gobiernos para enfrentar los efectos sociales de las medidas de emergencia sanitaria ante la propagación del virus CovSars 2, han sido muy variadas, aunque es posible delinear algunos patrones en la aplicación de dichas medidas. Se pueden distinguir cinco formas diferentes de accionar estatal en materia de protección social. Tres de ellas son acciones directas que procuran alcanzar con transferencias monetarias o distribución directa de alimentos u otros bienes a los hogares. Otras dos medidas se ubican en el plano de las exoneraciones, condonaciones o suspensiones de corte de servicios públicos así como de garantías de acceso a vivienda o habitación en el caso de quienes no son propietarios. Existe un tercer grupo de medidas orientadas a evitar situaciones de extrema vulnerabilidad (población de calle) o de necesidad de movilidad de quienes son parte de la población con alto riesgo clínico (adultos mayores) (Filgueira. F. et al: 2020).

Es de señalar que existe un abanico de medidas estatales de protección social, las que actúan de manera más indirecta orientándose ya no a los hogares o las personas, sino a empresas. Este tipo de acciones, tales como exoneraciones, subsidios y créditos, procuran sostener la actividad y el empleo a modo de mitigar los efectos sociales de las estrategias de contención.

Ahora bien, en el siguiente cuadro se presenta de manera descriptiva y sintética una de las dimensiones señaladas por razones de espacio y por ser uno de los “instrumentos” que se aplicó más rápidamente por parte de los Estados. Es importante señalar que es una aproximación al problema del trabajo, dado el dinamismo desarrollado por parte de los Estados y de la carencia de fuentes oficiales con datos estandarizados que permitan su comparación e inferencia. Por otra parte, la rapidez con que estas dimensiones de la acción gubernamental cambian en períodos cortos de tiempo impide la exhaustividad y medición adecuada. Se está ante un blanco móvil y lo que es posible en este caso es ofrecer un conjunto de categorías analíticas representadas en formas empíricas concretas que nos aproximen a los esfuerzos realizados (Filgueira. F. et al: 2020).

En lo que refiere a transferencias monetarias y en especies, la mayor parte de los países de América Latina han adoptado nuevas medidas, aunque con diferencias tanto en términos de cobertura como de suficiencia. Se aprecia que algunos países han optado por el fortalecimiento de los programas ya existentes mediante el incremento de los montos destinados a las prestaciones a través de pagos extraordinarios.

Tomando el caso argentino como cita Filgueira. F. et al: 2020: "... realizó un pago extraordinario a beneficiarios de distintos programas tales como Asignación Universal por Hijo (AUH), Asignación Universal por Embarazo (AUE), y beneficiarios de pensiones no contributivas por vejez, entre otros".

Por otra parte, en el caso colombiano se otorgaron tres giros adicionales a los beneficiarios del programa Familias en Acción y Jóvenes en Acción, mientras que en el Uruguay se duplicaron los montos tanto de la Tarjeta Uruguay Social como de las Asignaciones Familiares – Plan de Equidad. Otros países han optado por aumentar la cobertura poblacional de los programas existentes, como en el caso de Brasil con el programa BolsaFamilia, Guatemala con el programa de aporte económico al adulto mayor, y México para el programa Sembrando Vida.

Otros gobiernos han optado por fortalecer las prestaciones mediante el adelanto de pagos, principalmente para pensiones no contributivas por vejez, intentando garantizar una mayor liquidez al menos en el corto plazo, como en Perú con el Programa Juntos y Pensión, el anticipo del decimotercer sueldo a pensionados y jubilados en el Brasil, el adelanto de cuatro meses del Programa Pensión para el Bienestar a adultos mayores y personas con discapacidad en México, el anticipo de la Pensión Alimentaria para Adultos Mayores en Situación de Pobreza en el Paraguay, así como del Régimen No Contributivo y del Seguro de Invalidez, Vejez y Muerte en Costa Rica (Filgueira. F. et al; 2020).

Por otro lado, gran parte de los países de América Latina se observa la creación de nuevas prestaciones que combinan, en su mayoría, nuevos beneficios dirigidos a población ya beneficiaria de otros programas con la incorporación de nueva población objetivo. Ejemplo de ello es el caso del Ingreso Familiar de Emergencia en la Argentina, el Programa de Seguridad Alimentaria "Ñangareko" en el Paraguay, los bonos Yo me quedo en casa y Bono Universal Familiar del Perú, el Bono Universal y Bono Familia en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Auxilio Emergencial do Governo Federal en el Brasil y el Bono de Emergencia COVID-19, Ingreso Familiar de Emergencia e IFE 2.0 en Chile.

En resumen, las políticas públicas en lo social durante la pandemia reforzaron el diseño institucional previamente elaborado acerca de la población objetivo a la cual alcanzar y complementaron con medidas coyunturales pero en el caso de las transferencias monetarias y en especies se procuró no posibilitar "caer" en la pobreza a los grupos ya alcanzados, sin establecer prioridades generacionales.

Conclusiones

El trabajo se planteó en su inicio como pregunta problematizadora la construcción de política pública juvenil postpandemia, ¿qué aprendizajes dejan los efectos de la pandemia del Covid19 para la formulación y construcción de política pública juvenil en el escenario postpandemia de Latinoamérica y el caribe?

Ante ella se desarrolló como se concibe la categoría juventud, general descripción de las políticas públicas juveniles y sus diferentes formas de entender al actor juvenil, posteriormente el devenir institucional que aplicaron tales políticas públicas.

Resulta pertinente comprender las juventudes como un grupo de población heterogéneo, que requiere la recuperación de variables asociadas a su desarrollo. A pesar de que se reconoce en algunas situaciones la diversidad y pluralidad, sigue apuntando a políticas, programas y proyectos con alternativas únicas que interpelan a la persona joven como un sujeto-a homogéneo, sin reconocer y apuntar a las particularidades que existen alrededor de las realidades juveniles.

La mirada desde la cual parten las políticas públicas sectoriales de juventudes no reconocen a las personas jóvenes como sujetos y sujetas de derechos, sino en ocasiones como meros receptores pasivos y como actores sociales estratégicos en el marco de la formulación de la política. Se debe apuntar a una perspectiva generacional en todas las políticas.

Los impactos en materia educativa, nutricional, precariedad laboral y pobreza se han profundizado lo que ha implicado aumentar la desigualdad y vulnerabilidad social inter e intra generaciones. Las personas jóvenes son vulnerables debido a la exclusión social y a la desigualdad social de la que son parte.

Ante ello, algunas de las medidas adoptadas por parte de los Estados fueron aumentar los montos de las transferencias monetarias y en especies, la mayor parte de los países de América Latina han adoptado nuevas medidas, aunque con diferencias tanto en términos de cobertura como de suficiencia. En definitiva, se reforzaron los instrumentos previamente diseñados para la población infantil y juvenil procurando con tales ayudas evitar caer en la pobreza, la evidencia señala que tales herramientas han sido insuficientes.

Por lo cual, se podría considerar que algunos de los aprendizajes sobre las herramientas de políticas públicas sociales para las poblaciones infantiles y juveniles del continente no han sido todo lo eficientes que se esperaban, se continúa "trabajando" con las poblaciones visibles y la pandemia "iluminó" sobre poblaciones invisibilizadas como los/as jóvenes que trabajan en condiciones precarias e informales, por dar un ejemplo.

Se considera estratégico que en tal revisión entender que lo juvenil no es una etapa en la vida sino un proceso sociovital que no empieza ni termina a determinada edad, sino que se articula en diferentes eventos físico biológicos integrales, sociales, culturales y vitales, ante lo cual la/s políticas públicas son necesarias desarrollarse de forma transversal durante tal proceso. Articulando recursos presupuestales, humanos,

infraestructuras, saberes, institucionalidades públicas y no públicas desde el Estado al núcleo familiar, a modo de ejemplo, la nutrición no es un momento de la vida y una determinada política pública en tal sentido: comedores escolares, sino desde el inicio de la vida misma hasta el último suspiro. La pandemia ha evidenciado repensar y reevaluar críticamente lo que ha realizado en materia de políticas públicas juveniles, porque si se aspira a cambiar la realidad social dejada por la pandemia del Covid19, no se debería reiterar las acciones que se aplicaron previamente y se reforzaron durante la misma, es muy probable que se obtienen similares resultados.

Bajo esta línea, es vital la creación, manejo y uso de sistemas de evaluación y seguimiento, a fin de conocer sobre los procesos de formulación e implementación de las políticas públicas de juventudes.

Finalmente, sumado a lo anterior, como evidencia para la rendición de cuentas como mecanismo de producción de conocimiento en materia de juventudes, que inciden en la formulación de la política. Por tanto, el estímulo en la creación de Observatorios de juventudes es un tema de colocación urgente en la academia y en la gestión pública, a fin de contar con evidencia para la toma de decisiones.

Bibliografía

CEPAL (2022), Panorama Social de América Latina 2021, en prensa.

Filgueira, F. y otros. (2020). “América Latina ante la crisis del COVID-19: vulnerabilidad socioeconómica y respuesta social”, serie Políticas Sociales, N° 238 (LC/TS.2020/149), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Mannheim, K., & de la Yncera, I. S. (1993). El problema de las generaciones. *reis*, (62), 193-242.

Marinho.M. y Castillo. C. (2022). “Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: la urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/25), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Organismo Internacional de la Juventud; Instituto Nacional de Juventud (2017). Libro Blanco de Políticas Públicas de Juventud. – 1ª ed. – Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública, 2017. – 154 p. : il., gráf. ; 24 cm

Rodríguez, E. (1998). Políticas públicas de juventud en América Latina: empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, (3).

Vommaro, P. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Clacso.

Palabras clave

covid19, políticas públicas, juventudes, agendas políticas.

Exclusión juvenil del espacio público fronterizo

Elsa de Jesús Hernández Fuentes ¹ ;

Woodley Augustin ² ;

Nayeli Martínez Domínguez ²

1 - Universidad Autónoma de Baja California. 2 - Universidad Autónoma de Baja California.

Resumen de la ponencia

La presente ponencia es un análisis sobre las diversas formas de exclusión juvenil en el proceso de apropiación de plazas y parques públicos del municipio de Mexicali, Baja California, deriva del proyecto de investigación "jóvenes, espacio público y exclusión social", el cual tiene por objetivo caracterizar las acciones que se gestan en torno al espacio público, así como las repercusiones de la innovación urbana, es decir la sociabilidad y habitabilidad de los mismos. Es relevante mencionar que el municipio de Mexicali es la capital del Estado de Baja California, se ubica en la Frontera Norte de México colinda con el Estado de California, Estados Unidos de Norteamérica; dicha ciudad se fundó el 14 de marzo de 1903, es decir, está por cumplir 120 años, en un principio como un valle agrícola, posteriormente como ciudad comercial y más recientemente como ciudad industrial, por lo cual es una ciudad capital joven y estos cambios constantes se han visto reflejados en sus espacios públicos tradicionales.

Aspectos metodológicos, se realizó un análisis de datos cualitativos producto de la utilización de técnicas de investigación tales como: la observación y entrevista a los usuarios de las plazas y parques públicos de la zona centro de la ciudad de Mexicali, mediante la aplicación de un instrumento cuestionario-guía para efectuar las entrevistas, durante los meses de diciembre de 2021 de manera virtual debido a la pandemia, así como en abril de 2022 post pandemia y en enero del presente año de manera presencial. Con lo anterior se pretende contribuir desde la sociología de la juventud a la generación de estudios sobre espacio público, su proceso de apropiación y exclusión juvenil. De manera preliminar los hallazgos muestran una clara relación entre las actividades delictivas tales como venta de droga y robos lo que impide la inclusión juvenil en estos espacios.

Introducción

El espacio público es visto de distinta manera a partir de la reciente pandemia, este se vuelve una oportunidad para reconstruir las interacciones más allá de los entornos virtuales y compartir diversas actividades, los parques acogían gran cantidad de público en búsqueda de recreación, equilibrio físico y mental, pero también para generar ingresos recurriendo a múltiples formas con el objetivo de ganarse la vida (Merino, 2022, p.149), es decir, se vuelve además escenario como motor económico. Es por tanto necesario estudiar al espacio público desde la perspectiva sociológica para registrar estas nuevas manifestaciones sociales postpandémicas.

El presente texto es producto de un estudio de sus espacios públicos derivado del seguimiento del proyecto de rehabilitación del Centro Histórico de esta ciudad fronteriza iniciado en el año 2013, hace ya una década. Y que actualmente se denomina Regeneración del Centro Histórico "Yo por mi centro", cabe mencionar que el municipio cuenta con una población de 1 millón 049 mil 792 habitantes (INEGI, 2021), los cuales demandan oportunidades para su desarrollo social, cultural y de ocio, entre otras. "Actualmente el centro histórico se encuentra delimitado geográficamente al norte por la línea internacional (México-Estados Unidos de Norteamérica), al sur y al suroeste por el borde del río Nuevo (ya entubado y sobre el cual surge una vialidad), al oriente por la calle Pedro F. Pérez y Ramírez al sur y al sureste la calle J.W. Stone, con una superficie territorial de 977, 657,178 mts². Conteniendo 54 manzanas, 10 avenidas, 10 calles, 12 callejones, 1 privada sin nombre y dos callejones de servicio cerrados (Dirección de Administración Urbana, 2010, p. 7).

El centro histórico: su historia

Se crea en 1903 al igual que el municipio de Mexicali, entre los edificios que lo caracterizan se encuentran: la Casa de la Cultura que era una antigua escuela (Escuela Cuauhtémoc 1912) y es sede de presentaciones y exhibiciones de arte, el Instituto de Bellas Artes que se mantiene en funciones, y que originalmente fue el Banco Agrícola Peninsular en 1927, la Catedral de Nuestra Señora de Guadalupe "fue fundada en 1917, es cabecera de la Diócesis de Mexicali y sede de la Iglesia Católica local" (Diócesis de Mexicali, 2023, s. p.), entre otros importantes edificios algunos de estos hoy en renovación.

El centro histórico tiene un valor histórico y social, ya que el 4 de julio de 2003 se publicó en el periódico oficial el cambio de nombre de "colonia 1ra. Sección" a "Centro Histórico y Comercial de la ciudad de Mexicali", estableciéndose como núcleo fundamental, cuyas características se hacía necesario proteger. Sin embargo, es

hasta el 25 de septiembre del mismo año que se concreta la declaratoria de destino de conservación del Centro Histórico de Mexicali, siendo publicado en el periódico oficial del estado, el documento técnico que lo avala (Dirección de Administración Urbana, 2010, p. 7). Y el 8 de diciembre del año 2021 se propone y aprueba en sesión extraordinaria del XXIV Ayuntamiento de Mexicali por unanimidad la creación de la Delegación Centro Histórico (Gobierno de Mexicali, 2021).

La exclusión social juvenil

Actualmente las significaciones de juventud sirven tanto para designar un estado de ánimo, tanto como para calificar lo novedoso y lo actual, incluso se le ha llegado a considerar como un valor en sí mismo; por cual ¡ debe ser tratado desde la diversidad de sus sectores (Dávila, 2004, p. 91-92); anteriormente se acotaba solo a un grupo etario por ejemplo “como aquellas personas de entre 15 y 24 años” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f., p. 1). Es un producto social, si establecemos una ruptura de aquellas concepciones que marcan una relación de causa-efecto entre los cambios fisiológicos de la pubertad y un comportamiento social juvenil. Se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social (Brito, 1998, pp. 5-6). Esto los vuelve actores obligados de estudio en este caso en el proceso de apropiación del espacio público urbano.

Por otro lado, “la idea de espacio público, entendida de forma general, se refiere a los espacios abiertos y comunes a los que todos los ciudadanos pueden acceder libremente para compartir experiencias sociales” (Merino, 2022, p. 150). Es un espacio público, un lugar en el que convergen distintos factores culturales, intercambios sociales y económicos, de información y al que pueden acceder cualquier persona, sin importar edad, sexo, preferencia sexual, condición física o nivel socioeconómico, son parte de la vida pública cotidiana (Magaña, 2020, p. 1); “corresponde a aquel territorio de la ciudad donde cualquier persona tiene derecho a estar y circular libremente (como un derecho); ya sean espacios abiertos como plazas, calles, parques, etc.; o cerrados como bibliotecas públicas, centros comunitarios, etc.” (García, 2016, p. 2). Es imperante por tanto su estudio desde el análisis sociológico como parte esencial de las ciudades actuales. Ya se mencionan sus aportaciones tanto a los derechos sociales de los habitantes como a la salud pública y social de los mismos, ya que “los espacios públicos deben ser incluyentes, conectados, seguros y accesibles” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018, p. 1); “son importantes para la calidad de vida de sus habitantes y son percibidos como bienes sociales” (Guadarrama y Pichardo, 2021, p. 57).

El centro histórico: sus espacios públicos

Los centros históricos de México no son los mismos en todas partes, por el pasado colonial de México, encontramos centros más antiguos construidos por los españoles mismo y centros más jóvenes en zona que no estaban en el alcance de la conquista española, eso separa los centros en aspecto social y cultural. “Los centros históricos son las áreas donde se manifiestan los signos más reconocibles de las ciudades y se caracterizan por contener la mayor densidad de bienes vinculados con su historia” (Campos, Valeria, Alicia, 2016). Los centros con mayor patrimonio cultural ligado al pasado colonial se encuentran en el centro del país, se destacan por su tipo de construcción, sus monumentos y su historia. En Mexicali, ciudad de la frontera norte de México, capital del estado de Baja California cuenta con un centro histórico como todos los de más ciudades, pero con algunas diferencias. Tal como describe el relato recogido a continuación “Al llegar a la ciudad de Mexicali, el primer lugar con el que tuve contacto fue el Centro Antiguo. Su joven edad y fisonomía fueron las cosas que inmediatamente llamaron mi atención” (Hipólito, 2010, p. 1). Si bien el centro histórico de Mexicali no tiene un pasado colonial ni tampoco un valor cultural muy elevado al nivel nacional, lo tiene al nivel local, ya que fue el lugar en que nace la ciudad; al igual que los demás centros históricos, cuenta con varios espacios públicos (parques, plazas, etc), y cada uno de estos espacios estas apropiados por grupos de jóvenes con una dinámica diferente entre estos.

Se escogieron a los parques ya que son una forma particular del espacio público son áreas comunes, de acceso general y multifuncionales que propician la convivencia ciudadana. Pero, sus usos no son ajenos a las formas que caracterizan a nuestra cultura política y ciudadana y funcionan como un microcosmos de la vida social y cotidiana (Merino, 2022, p. 149); son “espacios públicos que se definen como lugares de relación, de encuentro social y de intercambio, donde convergen grupos e individuos con intereses diversos” (Díaz y Ortiz, citado por Petzold, 2017, p. 31).

Entre los espacios públicos con los que cuenta el centro histórico de Mexicali se encuentran: el parque “Héroes de Chapultepec” creado en el año 1915 también conocido como “Niños Héroes”, en 1961 se crea el “Parque Constitución” también conocido como “Plaza del Mariachi-Santa Cecilia”, 2013 se crea Plaza Sol frente a la catedral de nuestra señora de Guadalupe, en año 2020 “La Pagoda China” que fue removida de la entrada de la garita internacional número uno, y colocada en la también conocida como “Pequeño Cantón: Plaza Corazón”, también durante la pandemia en el año 2021 se crea el “Museo de la comida china” posteriormente en el mismo año se creó el “Callejón Chinesca” al término del cual se ubica el mencionado museo.

El centro histórico: sus actores sociales

Se han ubicado a lo largo de los años que se tienen estudiando esta zona de la ciudad a los siguientes actores sociales: La presidente municipal (gobierno), El Delegado de zona centro, La Asociación China de Mexicali, El Obispo de Mexicali (iglesia católica), los comerciantes, los migrantes, las Asociaciones civiles: religiosas,

altruistas, políticas, deportivas, culturales, etc.; las personas en situación de calle, los turistas, los Mexicalenses, los cuales cumplen diversas funciones en el proceso de apropiación del centro histórico.

Sin embargo, los actores a estudiar son los jóvenes, las juventudes que en etapa de transición a la vida adulta marcada por la vulnerabilidad, ya no es el marco de la triple elección vitalicia: la formación, el trabajo, y la emancipación, para la integración a la identidad adulta sino que es el marco de un conjunto de decisiones provisionales y constantemente revocables durante la vida (Brunet y Pizzi, 2013, p. 21). Ya que “lo juvenil nos remite al proceso psicosocial de construcción de la identidad y lo cotidiano al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales dicho proceso se realiza, con anclaje en factores ecológicos, culturales y socioeconómicos” (Dávila, 2004, p. 92). Es por tanto interesante explorar sus miradas sobre el espacio público así como sus formas de inclusión y exclusión social del mismo, y cabe señalar que derivado de las recientes modificaciones y transformaciones de esta zona, y de sus actividades tales como los “domingos culturales” y los “viernes de baile”, aunado a la apertura de bares, han propiciado que aumenté el número de personas jóvenes para visitarlos.

Ante las nuevas manifestaciones y movimientos sociales que pugnan por los derechos, es un referente la inclusión social ya que “asegura que todas las personas sin distinción puedan ejercer sus derechos y garantías, aprovechar sus habilidades y beneficiarse de las oportunidades que se encuentran en su entorno” (Cisternas, 2018, p. 1); “debe considerar un concepto que reivindique el bienestar y capacidad de tener un rol activo y protagónico para ello de los individuos dentro de los sistemas sociales donde participan como sujetos y actores, por ello pensamos en su realización” (Chuaqui, Mally y Parraguez, 2016, p. 181). “Es el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad; sin embargo, no es lo mismo que igualdad” (Molina, 2021, p. 4).

En contraparte “la exclusión social juvenil como un proceso social de ruptura de un individuo o grupo en relación a sus posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales, es decir, una ruptura del lazo con la sociedad” (Castro, García y López, 2020, p. 1). “Analíticamente es difícil comprender la relación entre los jóvenes y la exclusión dado que por definición la juventud es una etapa de dependencia, estableciendo múltiples relaciones contradictorias entre los jóvenes pobres y sus generaciones precedentes” (Sandoval, 2005, p. 7), es una manifestación de la privación de estos derechos.

Transformaciones sociales en el proceso de apropiación del espacio público

La ciudad está en constante transformación, muchas veces dirigida a los intereses particulares de los gobernantes y puede ser utilizada la modificación del espacio físico como una forma de dominación de una clase a la otra...” (Lerma, 2017, p. 62). “La apropiación es la característica que define el carácter histórico, construido y relacional del espacio” (Merino, 2022, p. 152).

El proceso de gentrificación de esta zona se inicia en el año 2013 Recuperación del Centro Histórico de Mexicali (Proyecto Centro) año en que se crea la «Plaza Sol» sobre calles peatonales hoy en día calles semipeatonales y particularmente con el inicio en el año 2019 Plan maestro de Rescate del Centro Histórico de Mexicali (Yo por mi Centro), en el 2020 Se crea el Corredor Mexicali Rose (Plaza Sol), Fideicomiso Centro Histórico, y las Oficinas municipales (octubre de 2020), Pequeño Cantón (Plaza Corazón) noviembre de 2020 y Museo de la comida china marzo 2021 todo esto durante la pandemia obteniendo diversas opiniones tanto a favor como en contra, por no detener dichas obras.

Desarrollo

Entre las problemáticas mencionadas por los entrevistados se encuentra la inseguridad pública, “robos, secuestros y extorsiones, es una problemática que indica el grado de riesgo de un país” (García, 2011, p. 37). “La inseguridad genera conductas protectoras, algunas de las cuales producen resultados adversos en la inseguridad y la criminalidad, aíslan a los individuos y las colectividades y disminuyen sus opciones de mejorar sus espacios públicos” (Alvarado, 2010, p. 945). Otro problema señalado fue el narcomenudeo mismo que “se considera un fenómeno multicausal, que se manifiesta en los entornos próximos a los puntos de venta de sustancias estupefacientes, ligado a manifestaciones de conflictividad social, de violencia y de criminalidad” (Cortés y Parra, 2011, p. 37). Es un fenómeno asociado al mercado del narcotráfico, estructurado con el propósito de favorecer y maximizar las ganancias de un actor ilegal, lo que se acompaña de mecanismos para constreñir el comportamiento colectivo de las personas (Cortés y Parra, 2011, p. 37). Se vuelven un obstáculo para el uso y apropiación del espacio público o un tipo de apropiación delictiva que impide otro tipo de apropiaciones, tales como: las culturales, deportivas, recreativas, entre otras.

También la problemática aunada es la “delincuencia que es una forma de inadaptación social y al producirse esa anomalía se da un desafío a la misma sociedad y a su normativa de convivencia” (Jiménez, 2005, p. 237). Estos problemas también se observaron al aplicar diversas estrategias y técnicas de corte cualitativa tales como la bitácora de observación en la “Pagoda china-plaza corazón a continuación se presentan algunos resultados:

Diversos actores tales como: familias, adulto mayor, jóvenes varones, grupo de jóvenes mujeres y hombre, en cuanto a la infraestructura el mobiliario se encuentra en buen estado (bancas, bote para basura, luminarias, trampa para abejas en un árbol, en cuanto a las actividades culturales se encontró publicidad evento cultural en una palma del año pasado, en relación a los problemas se observó basura cerca de la parada de camión ubicada en la esquina de la plaza (blvd. López mateos), acceso para discapacitados sin paso de cebra y grafiti (no artístico) en uno de sus árboles.

en el “Parque constitución-plaza del mariachi-Santa Cecilia” se observaron:

Diversos actores tales como:adultos, adultos mayores, mariachi (dos), entre los problemas basura. perro callejero, baños exclusivos para los integrantes de los mariachis que laboran en la plaza del parque, piso en mal estado rodeando el kiosco, botella de bebida alcohólica en el césped vacía.

En relación con las entrevistas semiestructurada a informantes clave y usuarios jóvenes A continuación se muestran algunos datos generales de estos jóvenes en la siguiente tabla:

Tabla No. 1
Datos entrevistados

Entrevis-tados

Sexo

Edad

Espaciopúblico

Actividades positivas realizadas en el parque o plaza

actividad negativas realizadas en el parque o plaza

Ocupación

Entrevis-tado 1

Masculi-no

63 años

Plaza corazón

Actividades culturales

Actividades recreativas

Actividades comerciales

Actividades de apoyo a la comunidad

Actividades politicas

“Viciosos”

Trabajador en la construcción

Entrevis-tado 2

Masculi-no 43

Años Plaza

corazón

Pasear a los niños.

Hacer redes de amigos actividades

de la cultura a veces .

No hay nada malo aquí está todo tranquilo, la gente viene a pasear solamente.

desempleado

Entrevis-tada 3

Femeni-no

56 años

Parque Constitución plaza santa Cecilia Ninguna

hay “tecolines, borrachos”

Robos

Pleitos

Daños al parque

Inseguridad

Trabajadora comerciante

Entrevis-tado 4

Masculi-no

18 Años

Parque Constitución plaza santa Cecilia recoger

basura

Venta de drogas.

asaltos

personas en condiciones de calle.

personas con adicciones

Ayudante en una empresa de acero.

Fuente: elaboración propia

Ambos espacios han sufrido cambios, en el caso de la plaza corazón el cambio ha sido positivo, tal como lo menciona el entrevistado no. 1 "Cambios que le han hecho, remodelación".

En cuanto al parque Constitución plaza santa Cecilia, la entrevistada no. 3 señala que "Mucho eeh mal, sin seguridad casi, mucho borracho, muy destruido, se robaron bancas, no, está muy destruido la verdad".

"El entrevistado No. 1 declara visitar el parque, los domingos" aunque se le entrevistó en la plaza en ese momento, no lo hace de manera habitual.

"Mientras que la entrevistada no. 3, a pesar de trabajar en el parque como comerciante, no lo visita debido a la inseguridad. "No, no lo visito pero... no, no lo visito" " Porque siempre va ver delincuencias y crimen en todos lados, nunca va estar seguro en ninguna parte, más porque aquí en México hay mucha violencia organizada y tráfico de drogas todo eso y más porque últimamente ha habido muchos secuestros ¿quien se sintiera seguro?"

en contraparte el entrevistado no 4

afirma que el parque Constitución es seguro "Sí, porque hay policías cuidando el parque mariachi está seguro porque hay una caseta de policías que hace que te sientas seguro dentro lo que cabe".

Conclusiones

Existe un conflicto de intereses en la producción del espacio público desde lo local

Las transformaciones sociales varían desde el punto de vista de los actores, ejemplo de ello la comunidad China-Mexicalense

El proceso de apropiación social es constante y contribuye en la reconformación de imagen urbana

La inserción de lo nuevo en lo viejo "espacios públicos reconstruidos", ha desplazado a una población adulta mayor sustituida en gran medida por la población joven

Asuntos pendientes en el centro histórico de Mexicali:

El espacio como propio es decir la apropiación aún débil, nuevas y mejores opciones para esparcimiento familiar, consolidación como escaparate cultural nacional e internacional, así como motor económico, y la percepción de un espacio seguro.

Bibliografía

Alvarado, A. (2010). Inseguridad pública, participación ciudadana y gobernanza. La ciudad de México en la última década. *Estudios sociológicos*, 28(84), 941-963.

Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. *Última década*, 6(9), 170-182. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/download/56296/59580>

Brunet, I. y Pizzi, A. (2013). LA DELIMITACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA JUVENTUD. *Última década*, 21(38), 11-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100002>

Campos, Valeria, Alicia, 2016. Conservación y desarrollo sustentable en Centros Históricos. UNAM, Primera edición, 2016. <https://www.puec.unam.mx/index.php/publicaciones/146-publicaciones-digitales/pd-patrimonio/590-conservacion-y-desarrollo-sustentable-en-centro-historicos>.

Castro, L., García, C., y López, R. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 38-50.

Chuaqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista De Ciencias Sociales*, (69). <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>

Cisternas, M. (2018). *Inclusión social, económica y política de las personas mayores*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/inclusion-social-economica-politica-personas-mayores>

Cortes, Y. y Parra, R. (2011). Narcomenudeo: un neologismo para describir la venta de estupefacientes. *Revista Criminalidad*, 53(2), 37-71.

Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Dirección de Administración Urbana. (2010). "Guía de edificios y sitios con valor histórico", Mexicali: Ayuntamiento de Mexicali, Baja California. pp. 6-22.

Diócesis de Mexicali. (2023). *Historia de la catedral de Mexicali*. <https://catedral.diocesisdemexicali.org/sample-page/>

García, C. (2011). La estructura de la percepción de la inseguridad pública. *Liberabit*, 18(1), 37-44.

García, M. (2016). *Espacio público* [Archivo PDF]. <http://www.ub.edu/multigen/donapla/espacio1.pdf>

Gobierno de Mexicali (2021). Gaceta municipal, 2021(25) https://www.mexicali.gob.mx/24/pdf/Gacetitas/2021/GACETA_25.pdf

Guadarrama, G. y Pichardo, P. (2021). La apropiación y el uso del espacio público urbano. Los comunes en el parque urbano. *Economía, Sociedad y Territorio*, 21(65), 57-85. <https://doi.org/10.22136/est20211678>

Hipólito, A. (2010). El centro antiguo de Mexicali: cartografías mentales de sus habitantes a inicio del siglo XXI. A: International Conference Virtual City and Territory. "6to. Congreso Internacional Ciudad y Territorio Virtual, Mexicali, 5, 6 y 7 Octubre 2010". Mexicali: UABC, 2010. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/12853>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Información de México para niños. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/>

Jiménez, A. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de población*, 11(43), 215-261.

Lerma, K. (2017). *El papel de la bicicleta en las transformaciones socio-espaciales del espacio público en Bogotá en el marco del derecho a la ciudad*. Tesis de Grado, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Magaña, A. (2020). Características de un Buen Espacio Público. <http://www.trcimplan.gob.mx/blog/caracteristicas-de-un-buen-espacio-publico-ene2020.html>

Merino, R. (2022). Ganarse la vida en los parques. Apropiación del espacio público durante la pandemia Covid-19. *Revista de Sociología*, (34), 147-170 DOI: <https://doi.org/10.15381/rsoc.n34.23298>

Molina, C. (2021). La inclusión social, un compromiso a largo plazo.

<https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-inclusion-social-un-compromiso-largo-plazo#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20inclusion%20social,es%20lo%20mismo%20que%20igualdad.>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (s.f.). Juventud. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>

Organización de las Naciones Unidas. (2018). Claves para el espacio público. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/claves-para-el-espacio-publico>

Petzold, A. (2017). ¿Público para quien? La performatividad de los límites en el espacio público. UDLAP. Puebla. México.

Raffo, L. y Gómez, D. (2017). Redes criminales y corrupción en la era del microtráfico y el narcomenudeo. *Revista de Economía Institucional*, 19(37), 227-261. <https://doi.org/10.18601/01245996.v19n37.12>

Sandoval, M. (2005). *Jóvenes y exclusión (una difícil y compleja relación)*. CEJU/UCSH, Centro de Estudios en Juventud.

Palabras clave

delincuencia; inseguridad pública; narcomenudeo; espacio público; exclusión juvenil; inclusión juvenil

Resumen de la ponencia

O objetivo desta pesquisa foi analisar como estão estruturadas as políticas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil, compreender a história da infância e do abandono no Brasil no século XX, bem como analisar como estão estruturadas as políticas de atenção à criança e ao adolescente adolescente. Utilizamos como método de pesquisa uma pesquisa histórica baseada na concepção histórica da criação e infância no Brasil no século XX, analisando como objeto de estudo, a Doutrina da Proteção Integral e sua efetividade no Brasil e, para a construção do trabalho, utilizamos como base a metodologia bibliográfica. Buscamos compreender, no decorrer da investigação, o contexto histórico, social e cultural do que acontece com crianças e adolescentes em situação de abandono, e qual é o papel do Estado brasileiro diante do abandono como grande instituição. Estudei a possibilidade de compreender a concepção de educação infantil e como se organizavam as políticas de atenção à criança e ao adolescente, pois não havia políticas voltadas para as demandas das crianças. Com muitas lutas e movimentos sociais de crianças e adolescentes, eles são reconhecidos como sujeitos em formação, e a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos dos indivíduos são garantidos por lei, com base no princípio da Prática de Proteção Integral. A pesquisa permitiu estabelecer as relações do abandono com o papel do Estado brasileiro como principal instituição na promoção de direitos. Foi possível identificar que, muitas vezes, esse abandono é realizado pelo próprio Estado quando, de alguma forma, não garante ou atende crianças e adolescentes, quando a Rede de Proteção Integral não é capaz de proteger essas crianças, por exemplo. Entendemos que, quando há falta de intervenção em situações de vulnerabilidade social, essa falta de responsabilidade por parte do Estado brasileiro pode ser analisada como um abandono institucional, em última análise, uma vez que o Estado nacional também é responsável pela dignidade da pessoa humana. vida.seus cidadãos. Foi possível identificar que, muitas vezes, esse abandono é realizado pelo próprio Estado quando, de alguma forma, não garante ou atende crianças e adolescentes, quando a Rede de Proteção Integral não é capaz de proteger essas crianças, por exemplo. Nós finalmente entendemos

----- Introducción

Esta pesquisa teve como objetivo o de analisar a ação do Estado brasileiro frente às políticas públicas de atendimento à infância, com a intenção de compreender como estão estruturadas as políticas sociais para crianças em situação de abandono. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça - CNJ (2021), 29.213 (vintee nove mil e duzentos e treze) crianças estão cadastradas no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), as circunstâncias que levaram essas crianças e adolescentes até essa situação de acolhidas foram diversas como: pobreza, desemprego, exclusão social, as desigualdades sociais, entre outras.

Essas crianças, em algum momento, foram abandonadas seja por suas famílias ou pelo Estado que não impediu que essas famílias estivessem nessas condições, esta pesquisa busca compreender qual o papel do Estado brasileiro perante essas situações, partindo do pressuposto que o Estado é a maior instituição e do seu dever de assegurar políticas que atenda esses grupos.

Para analisarmos a problemática de pesquisa aqui apresentada nos pautaremos em uma pesquisa histórica que se caracteriza segundo as estudiosas (Lakatos & Marconi, 2003, p. 182) por uma investigação dos acontecimentos, processos e instituições passadas para compreendermos e analisarmos a sua influência até o ano de 2021. Com a consciência de que a história está em constante mudança, visto que em cada tempo histórico temos uma concepção cultural, social e política, cabe ao investigador olhar para o seu objeto de estudo inserido nessas esferas e nunca de forma isolada. Com base na pesquisa bibliográfica que parte da análise de livros, dissertações, matérias jornalísticas, revistas, artigos entre outros materiais que foram publicados e, com esse levantamento de conteúdo, o pesquisador tenha possibilidade de definir, compreender e chegar a outras conclusões sobre o tema.

Para alcançarmos os objetivos aqui traçados, tentaremos compreender os seguintes aspectos: históricos e políticos das práticas de abandono infantil no Brasil, com o intuito de compreender como o país lidava com estas questões no decorrer do século XX. Em um segundo momento analisaremos o Estatuto da Criança e do Adolescente e a adesão à doutrina de proteção integral no contexto nacional. E por fim, analisaremos, a partir da doutrina de proteção integral, quais ações e políticas o Brasil tem assumido para o atendimento às crianças em situação de abandono, a fim de compreender como está estabelecido o compromisso do Estado Brasileiro em relação à vulnerabilidade infantil.

Iniciamos esta investigação identificando que, de acordo com as estatísticas do Observatório Terceiro Setor (2019) o caso de crianças abandonadas, que vivem em instituições de acolhimento no Brasil, cresce a cada dia, com um número expressivo de aproximadamente 47 mil crianças que se encontram longe de suas famílias. Sendo o abandono um problema social, se faz importante essa pesquisa, a fim de analisarmos como as políticas públicas atuam sobre esse problema social, como também identificarmos as possíveis causas e quais medidas o Estado adota para minimizar as práticas de abandono.

Durante muito tempo a criança e o adolescente não eram reconhecidos como uma pessoa em sua plenitude, mas sim como um sujeito inacabado. Como afirma Ariès (1978) ao indicar que não havia preocupação com as crianças e não se respeitavam suas particularidades: as de um indivíduo que está em desenvolvimento.

De acordo com Perez e Passone (2010), não houve leis que amparassem e protegessem essas crianças e adolescentes, até o ano de 1990 no Brasil. “Entre os estudos realizados no campo das políticas sociais no Brasil, há um conjunto de trabalhos que propala a inexistência de um efetivo sistema de proteção social até 1990” (Perez & Passone, 2010, p. 650).

Como discute Arantes (2004) a prática do abandono infantil sempre esteve presente na história do Brasil, desde o período Colonial, porém os motivos para abandonar essas crianças e as medidas tomadas contra tal fenômeno, são diferentes em cada momento histórico. Segundo Arantes (2004), no período Colonial no Brasil, o destino das crianças abandonadas eram as Casas da Roda ou Casas dos Expostos, onde eram deixadas anonimamente. Estes espaços eram de cunho caritativo e, alguns dos motivos que levavam os pais a fazerem isso, era para manterem a honra da família, pois muitas vezes, as crianças eram frutos de relações extraconjugais. Como explana Silva (2019, p. 57) “[...] “Rodas” eram as casas que, inicialmente, servindo para manter no anonimato aqueles que contribuíam com a caridade, mais tarde passou a ser utilizada para acolher recém-nascidos abandonados”.

Silva (2019), aponta em sua obra que as Casas da Roda se mantiveram do século XVIII até o século XIX, essas casas ficavam sob responsabilidade da Igreja, sendo filantrópicas e com um caráter assistencialista, neste período eram a única assistência prestada às crianças abandonadas. No entanto, segundo Lima (2013) esse cunho assistencialista perde o seu sentido quando interiorizam a ideia de que as crianças são o futuro do país.

Contudo, as orientações emanadas do Estado a respeito do pátrio poder não se aplicavam a todas as infâncias e adolescências, elas eram destinadas às crianças pobres e pretas. Estas sim necessitavam agir de acordo com os comportamentos impostos pelo Estado, pois eram estes sujeitos que estavam em situação de vulnerabilidade social e, quando não agiam da maneira esperada pelo Estado, eram coagidos para não afetarem a moral da sociedade e manterem o controle social.

Posteriormente, como relata Silva (2019, p. 57), “[...] O problema do abandono de crianças no Brasil se intensifica, a partir da revolução industrial. Conquanto, a revolução industrial tenha se originado na Inglaterra, entre 1780 e 1860, seus efeitos chegaram ao Brasil logo no início do século XX”. Em decorrência da mudança de cenário, modifica-se também a visão de infância.

Outro elemento que complexifica a situação da criança brasileira, como afirma Lima (2013), foi o êxodo rural que, intensificou a concentração de famílias nas grandes metrópoles a tal ponto que as cidades não estavam preparadas para tal acontecimento. Este fenômeno ocasionou muita miséria o que acentuou, a desigualdade que está presente na sociabilidade capitalista e, conseqüentemente, a distinção entre classe dominante e classe trabalhadora. Com isso temos dois tipos de infância:

Portanto, se era uma criança livre e filha da elite, certamente teria a oportunidade de ter uma infância identificada como aquela que designamos hoje, de brincadeiras, lar harmônico e educação. Relatando, ainda a vida da criança negra e escrava, no período colonial, fica ainda mais nítido essa complexidade de diferenciação e descriminalização que estavam submetidas à infância. Se a criança era negra ou filha de agricultores pobres, por assim dizer, ela necessariamente já estava condenada ao mundo do trabalho. (Lima, 2013, p. 19)

Como visto anteriormente, em nosso país, temos duas representações de infância, com encaminhamentos distintos para cada uma delas. Se por um lado, as crianças das famílias abastadas, pudessem usufruir de uma ideia de infância que priorizasse a educação e um lar harmônico, por outro, as crianças oriundas de famílias que estavam em situação de pobreza, sofriam intervenção do Estado por meio do Código de Menores destinado às crianças e adolescentes pobres, o Estado não tinha a preocupação de melhorar as condições de vida dessas famílias e viam como solução retirar a criança do seio familiar.

Como explana Lima (2013) a primeira legislação destinada às crianças no Brasil foi o Código de Menores em 1927, porém carregada de preconceitos, colocavam o indivíduo como culpado da situação, utilizavam de termos pejorativos para se referirem a essa criança e adolescente como: delinquentes, marginais, abandonados, menor infrator, entre outras nomenclaturas. “[...] O Código de Menores atribui ao Estado o papel de tutelar o órfão, ou seja, aqueles que se encontravam em situação irregular [...]” (Lima, 2013, p.43).

O atendimento proporcionado era de um caráter punitivo e coercitivo, com o intuito de repreenderem os comportamentos que eram vistos como inadequados para a moral da sociedade, essa criança não era vista como um sujeito de direitos e sim como um indivíduo perigoso para a ordem da comunidade. Visão que, legalmente, somente seria alterada com a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) em 1988 com a incorporação da doutrina de proteção integral de crianças e adolescentes.

Com todo esse cenário de repressão e omissão de direitos, surgem diversos movimentos sociais que foram fundamentais na história pela luta dos direitos de crianças e adolescentes. Segundo Souza (2012) o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua de 1980 não aconteceu fora de contexto, assim como outros movimentos ocorridos durante a Ditadura Militar. O movimento buscava reverter a atual situação da década de 1980 frente as políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes. De acordo com Lima (2013) todos os movimentos sociais, lutas e reivindicações foram de grande valia para a incorporação de inúmeros direitos na Constituição Federal (CF) de 1988, documento que assegura sobre a Doutrina da Proteção Integral.

A Doutrina de Proteção Integral é um grande marco para a luta dos direitos das crianças e adolescente, com essa conquista tem-se um olhar individualizado para as crianças, respeitando-a como um sujeito em desenvolvimento e responsabilizando pais, sociedade e Estado, para a promoção de todos os direitos da criança e do adolescente. Importante salientar que a luta pela doutrina de proteção integral para a criança não acontece de forma isolada apenas no Brasil, mas também ocorre na esfera internacional com dois documentos importantíssimos para os direitos das crianças. Segundo Cavichioli (2019), são eles: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção internacional sobre os direitos da criança (1989).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dispôs sobre a doutrina de proteção integral em seu Art. 227 ao aprovar que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

A Constituição Federal (CF) é um documento fundamental para a regularização de uma vida digna para as crianças e adolescentes. Visto que são sujeitos em pleno desenvolvimento e precisam de aparatos para que esse desenvolvimento ocorra de maneira íntegra, como também é dever de todos que promovam os direitos assegurados pela lei.

Como vimos foram diversos encaminhamentos para a criança e ao adolescente implantados ao longo da história. Até aqui compreendemos o contexto histórico e social da infância e da criança no Brasil, visto que em cada momento se tem uma concepção de criança. Portanto, se fez pertinente essa pesquisa histórica sobre o abandono no Brasil, nesse momento será preciso nos debruçarmos sobre os direitos promovidos pela doutrina de proteção integral e como isso se refletiu no documento de política que foi efetivado com o ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Doutrina de Proteção Integral

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 sistematiza a proteção integral de crianças e adolescentes no país. O documento foi resultado de muita luta e Movimentos Sociais e, se fundamenta em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, trata-se de um documento expresso em 30 artigos, que asseguram os direitos humanos em diversas categorias, todas de suma importância para uma vida digna e de qualidade, sem hierarquia entre os direitos, visto que cada direito tem sua relevância na vida do cidadão.

Outro documento no âmbito internacional que segundo Mendes (2006), influenciou a elaboração do ECA, foi a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, regulamentada em 10 princípios que norteiam os direitos das crianças e adolescentes, estabelece a criança como prioridade, sendo reconhecida a necessidade de políticas destinadas as crianças e adolescentes, visto que esses são seres em desenvolvimento.

O mais recente documento que também atuou sobre o ECA é a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, constituiu-se em um documento orientador para a elaboração do ECA. Nele, estão contemplados os direitos à vida, à saúde, segurança, liberdade de expressão, educação, lazer, independente da nacionalidade, etnia, sexo, idioma, posição social de seus pais ou representantes legais. (Rosa & Wille, 2012, p.142)

Ao analisarmos a história da infância no Brasil e as práticas de abandono como também as medidas tomadas no século XX, compreendemos que o ECA e as demais legislações no decorrer do século XX não se consolidam de forma isolada, mas são impactadas pelo contexto nacional e internacional.

O ECA, legislação construída no início da década de 1990, é marco regulador para as políticas sociais de atendimento à adolescência e à infância, com a lei a criança passa a ser vista como um sujeito de direito e prioridade em todas as políticas públicas, e sem distinção entre os indivíduos. Com a plena consciência de que a situação irregular não é do sujeito, mas sim das condições em que ele vive, conforme Costa (2000, p. 55) “[...] considerava-se em situação irregular os menores abandonados, vítimas de maus-tratos, miseráveis, além dos infratores.” Esse trecho expressa o período de vigência do Código de Menores, em que colocavam sob tutela apenas os indivíduos que se encontravam nessa situação irregular. Hoje com o Estatuto o termo utilizado é do sujeito que está em situação de vulnerabilidade social, e todas as crianças e adolescentes independente da situação econômica em que se encontram, possuem seus direitos assegurados, assim, esses indivíduos estando em situação de vulnerabilidade ou não, são amparados por Lei, pois o direito é da criança e do adolescente em si, e não está ligado diretamente à sua condição financeira.

Entretanto, nem sempre os direitos assegurados pelo ECA são efetivados, como por exemplo o princípio de prevalência do melhor interesse, por esse princípio compreende-se que devem levar em conta os interesses da criança e do adolescente em sua condição peculiar de sujeitos em desenvolvimento. Independentemente de sua condição social, porém nem sempre esses direitos são respeitados, quando são crianças de uma condição de vulnerabilidade há uma lacuna na prevalência de seus direitos por diversos motivos como a falta de direitos básicos como saúde, educação, moradia, alimentação, lazer. Ainda assim há um acompanhamento por meio dos mecanismos de prevenção dessas situações, como o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS e Conselho Tutelar que são acionados pela escola e comunidade quando, de algum modo, esse indivíduo sofre uma violação de direito.

Ainda assim, o Brasil é considerado um dos países mais promissores em relação as políticas destinadas às crianças e adolescentes, como indicado por Faraj, Siqueira e Arpini, (2016). As legislações garantem a promoção dos direitos das crianças, porém as situações irregulares e a vulnerabilidade social continuam presentes no cenário brasileiro. Assegurar os direitos das crianças e adolescentes é dever de todos conforme o Art. 227 da CF (1988) que respalda a rede de proteção integral segundo Cavichioli (2019). Ademais o conceito de proteção integral também se faz presente no ECA, como relata Cavichioli (2019).

Assim, com a promulgação do ECA (1990), cria-se uma rede de proteção como com políticas de atendimento que visam a garantia de todos os direitos e que os órgãos governamentais e não governamentais estejam articulados. Faraj, Siqueira e Arpini (2016) indicam, nesse contexto, que há um rompimento de práticas assistencialistas e filantrópicas para as crianças e há o estabelecimento do Sistema de Garantia de Direitos.

Essa nova concepção de promoção dos direitos das crianças e adolescentes, atua em rede em um trabalho intersetorial, presente em diversos segmentos, para uma melhor efetivação dos direitos. O trabalho em rede está diretamente ligado à assistência social, nesse sentido temos a implementação de leis e programas.

Em dezembro de 1993 é promulgada a Lei Orgânica da Assistência social – LOAS, que segundo Yasbek (2003) com a nova lei a assistência social tem um novo significado. Com um novo sentido, de responsabilização do Estado na garantia de direitos a quem necessita, reconhecendo a assistência social como política pública. Conforme relata Moreira, Muller e Cruz (2012), o Sistema Único de Assistência Social - SUAS promulgado no ano de 2005, materializa as diretrizes do LOAS sendo uma política pública, rompendo com a visão de assistência filantrópica e como caridade, afinal é uma política que deve ser organizada e efetivada pelo Estado.

Ainda sobre os instrumentos na garantia dos direitos das crianças e adolescentes, o ECA (1990), em seu Art. 131 dispõe que “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”, para que todas as crianças sejam assistidas e que nenhum direito seja negligenciado,

O Art. 136 do ECA (1990) dispõe sobre as atribuições do Conselho Tutelar, o conselheiro deve amparar sua prática no ECA e nas demais legislações, para assim, buscar os encaminhamentos para cada situação que aparecerá no exercício de sua prática. Estes são alguns dos mecanismos originados a partir da CF (1988), o ECA(1990) no âmbito nacional que, como visto anteriormente, não são consolidados de forma isolada e recebem influências na esfera internacional. A partir do ECA origina-se a rede de proteção integral para a criança e o adolescente, por isso tais legislações são de suma importância para a efetivação dos direitos individuais, mas a existência da Lei por si só não garante que, de fato, esses indivíduos serão assistidos, a necessidade da criação desses mecanismos demonstra como os direitos vem sendo desrespeitados, esses sujeitos negligenciados e abandonados.

Com base nas estatísticas do Observatório Terceiro Setor (2021) no ano de 2019 foram registrados 32.647 casos de crianças agredidas, quase quatro por hora ou um a cada 15 minutos. Também foram registradas 26.494 situações de abandono e negligência. Diante desse número alarmante de crianças em situação de abandono, qual o papel do Estado frente a essas ocorrências? Vale ressaltar que esse não é o número real de casos, pois, em muitos como já vimos, a rede não é capaz de identificá-los por diversos fatores, além disso com a pandemia e as crianças e adolescentes em casa, é impossível saber com exatidão quantas crianças deixaram de ser ouvidas e vistas, por não frequentarem as escolas visto que, na maioria das vezes, é a instituição escolar, seus professores e agentes quem identificam e encaminham situações de abusos, violências e abandono para a rede de proteção.

Com base nas leituras realizadas compreendemos que os documentos oficiais, leis, declarações, estatutos entre outros documentos que balizam e garantem direitos e deveres dos cidadãos não são fatores isolados, mas sim fruto do cenário histórico e social que estão inseridos, seja no âmbito nacional ou internacional. A partir do ECA, é criada uma rede de proteção integral, adiante veremos o papel do Estado e de seus órgãos na efetivação das políticas de atendimento.

Até o momento analisamos a questão histórica de como a criança era vista, e como é vista nos dias de hoje, como também os documentos e legislações que visam assegurar os direitos de crianças e adolescentes, indivíduos que estão em desenvolvimento. Como já citado a CF de 1988 em seu Art. 227, é dever da família, da sociedade e do Estado garantir que seus direitos sejam efetivados. Porém há uma contradição por parte do Estado, quanto ao seu papel é de assegurar os direitos previstos no ECA, mas que de fato a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, em sua grande maioria, não é garantida, uma vez que o Estado colabora para a atual situação de vulnerabilidade social de diversas crianças. Tal colaboração é evidenciada com a não efetivação de seus direitos, quando não há oferta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), ao não proporcionar condições dignas de moradia, acesso ao transporte público, alimentação, falta de emprego, entre outros direitos deixam de ser promovidos, que colocam essas famílias em situação de vulnerabilidade social, e o Estado não cumpre com seu papel de instituição maior na seguridade dos direitos e a promoção das políticas públicas para com esse grupo.

Importante pontuarmos qual a função do Estado, segundo Saes (1988)

[...] Um conceito de Estado em geral: o Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (=o “poder especial de repressão”) na função de moderar a luta entre as classes antagonicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou, por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (Saes, 1998, p. 19)

Com a municipalização em que ocorre com os recursos e a rede de proteção citada anteriormente, ocasiona uma descentralização, transferida de uma esfera de governo para outra. O Estado, ao descentralizar sua função para os municípios, retira sua responsabilidade estatal. Não promove o financiamento das políticas públicas e atua como um Estado regulador, propõe uma ação, não executa e não financia, e posteriormente avalia os resultados do que foi proposto, e responsabiliza a esfera municipal pelo fracasso, ao alegar que o município não soube administrar. Segundo Peroni (2003, p.69) “[...] a descentralização, gradualmente, tenta retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas e, principalmente, às políticas sociais [...]”.

Höfling (2001) retrata de outra maneira como o Estado se desresponsabiliza e não cumpre sua função.

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (Höfling, 2001, p.39)

A não alteração nas relações estabelecidas na sociedade, de fato não se concretizará, visto que o Estado é mantenedor do atual sistema. Essa concepção, culpabiliza o indivíduo da sua condição, retira a responsabilidade estatal ignorando que à essa forma de sociabilidade, está inerente as desigualdades sociais. Vale explicitar que a não intervenção do Estado brasileiro frente aos problemas sociais e todas as ações que não são exercidas por essa instituição, é a uma forma de abandono.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2018)

No Brasil, 20,3% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos têm o direito à educação violado. 13,8% estão na escola, mas são analfabetos ou estão em atraso escolar, estando em privação intermediária. E 6,5% estão fora da escola, em privação extrema. (UNICEF, 2018, p. 10)

Esses números trazidos pelo UNICEF (2018), confirmam o abandono do Estado com as crianças e adolescentes, os dados são sobre a educação, mas o texto analisa outros direitos que estão sendo privados às crianças e adolescentes do país. Com a pandemia, as desigualdades sociais ficaram ainda mais evidentes, vale ressaltar que a pandemia não é a maior responsável pela falta de efetivação desses direitos, visto que antes desse contexto já ocorria a violação e negligência dos direitos. Porém, com a pandemia e o desmonte das políticas públicas, temos uma intensificação das desigualdades e situações de vulnerabilidade social já existentes.

Ainda conforme as estatísticas do Observatório do Terceiro Setor (2021) o Brasil registra 14,8 milhões de desempregados, o maior número já apresentado desde o início do registro pelo IBGE no ano de 2012 e, com o fim do auxílio emergencial, muitas famílias estão sendo negligenciadas e abandonadas. Consequentemente, com a baixa renda instalada pelo desemprego de pais e responsáveis, muitas vezes crianças e adolescente se veem obrigados a ajudar no sustento das famílias. Essas crianças, expostas ao trabalho infantil, com seus direitos violados, com uma infância negligenciada e abandonada pelo Estado que mais uma vez, por não promover políticas públicas efetivas, contribuiu para a situação de vulnerabilidade social da família brasileira.

Conclusões

Com a pesquisa conseguimos entender o contexto em que foram formuladas as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes. Compreendemos que antigamente a criança e o adolescente não eram vistos como sujeitos em desenvolvimento. Com essa concepção de criança, não se tinha um olhar de preocupação com essa etapa do desenvolvimento que, desde o período do Brasil Colonial sofreu com a prática de abandono e que, no decorrer do século XX, o problema social persistiu, o que mudou foi a visão que se tem de infância e as ações adotadas acerca do abandono infantil. Com os aspectos históricos e políticos também podemos compreender que, a ocasionadora do abandono infantil, é a desigualdade social. Observamos que há uma distinção entre as infâncias brasileiras, de um lado estavam as crianças de famílias abastadas com condições de viver um padrão de infância, no outro polo estavam as crianças provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, que sofriam de intervenções estatais, pois poderiam ser "futuros criminosos". Essas intervenções recaíam sobre as crianças e os adolescentes que, em sua maioria, eram negras e pobres. Contudo, com muitas lutas e movimentos sociais, essas crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos em desenvolvimento, e sobre influências de documentos internacionais, conquistaram leis voltadas para o atendimento das crianças e adolescentes a fim de proteger e assegurar os seus direitos.

Uma dessas leis produzidas nacionalmente que respaldam as crianças e adolescentes no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, tendo como norteadora a Doutrina de Proteção Integral, o ECA foi capaz de garantir, legalmente, a criação de mecanismos como: o CRAS, CREAS e Conselho Tutelar, que se consolidam como instituições responsáveis pela proteção da infância e da adolescência.

Com a descentralização do Estado, esses mecanismos ficam responsáveis por demandas que deveriam ser financiadas e executadas pelo Estado nacional. Assim, essas instituições são responsabilizadas pela garantia dos direitos previstos pelo Estatuto e na própria Constituição Federal de 1988. Com a necessidade de se ter uma Rede de Proteção, já verificamos que os direitos não são garantidos e assim entram em ação os órgãos dessa rede, CRAS, CREAS e Conselho Tutelar que devem buscar em conjunto, a preservação dos direitos estabelecidos pelo ECA.

Observamos ademais que, no modelo de sociabilidade vigente, o Estado tem a função de mantenedor da ordem, ocorre também uma descentralização em que o Estado se desvincula de papéis e serviços que deveriam ser prestados por ele, assim, se desresponsabiliza e culpabiliza outras esferas pela não efetivação das ações. Podemos afirmar, através de dados o abandono institucional, que o Estado brasileiro, como maior instituição na obrigatoriedade de garantia de direitos as crianças e adolescentes, não cumpre o seu dever. Assim, o maior abandono ainda é o do Estado brasileiro, seja pela descentralização de suas ações, seja pela falta de alcance da Rede de Proteção, seja pelo Estado que não promove meios para que os direitos sejam assegurados ao seu povo. Ressaltamos que, para o sujeito ter uma vida digna e de qualidade, todos os direitos devem estar garantidos, a falta de um direito consequentemente negligenciará outro direito. E como previsto nas leis e documentos nacionais e internacionais é dever do Estado a promoção e a efetivação dos direitos.

Com a análise possibilitada pela pesquisa, podemos concluir, a partir das estatísticas e estudos dos textos, que as situações de abandono infantil, estão diretamente ligadas à forma de sociabilidade vigente, visto que o Estado brasileiro atua como um estado regulador e mantenedor da ordem. Compreendemos que as políticas de atendimento às crianças e adolescentes estão estruturadas seguindo a concepção de Estado neoliberal de desresponsabilização e descentralização de suas funções e responsabilidades para outras esferas assim como para outros órgãos.

Bibliografia

ARANTES, E. M. de M. (2004). De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine* v. 1, n. 0, p. 162 – 164.

ARIÈS, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Lex*: Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. (2004). Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Portal da Legislação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm.

CAVICHIOLO, R. de S. (2019). *Duas famílias, duas leis*. Tese (Doutorado) -Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito. Curitiba.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. (2021) *Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA Crianças Acolhidas*. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=e78bd80b-d486-4c4e-ad8a-736269930c6b&lang=pt-BR&opt=ctxmenu,cursel&select=clearall>.

COSTA, D. C. (2000). Estatuto da criança e do adolescente – teoria da situação irregular e teoria da proteção integral – avanços e realidade social. *RDC*, São Paulo, v. 8, p. 53-64.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C.; ARPINI, D. M. (2016). Rede de proteção: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 727-741.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2021). *Pobreza na Infância e na Adolescência*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 10, n. 2, p.357-363.

IBGE. (2021) *População brasileira, de acordo com as divisões do mercado de trabalho, 1º trimestre 2021*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>.

HÖFLING, E. de M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 5.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A.

LIMA, N. S. B. de (2013). *Órfãos de pais vivos: uma análise relacional sobre a prática do abandono afetivo infantil e do trabalho preventivo do CRAS na perspectiva de fortalecimento dos vínculos familiares*. Monografia (Bacharel em Serviço Social) - Faculdade Vale do Salgado, Icó.

MENDES, M. P.(2006). *A doutrina da proteção integral da criança e do adolescente frente à lei 8.069/90*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOREIRA, E. P.; MULLER, E. L.; CRUZ, L. R. da. (2012). Centro de referência especializado da assistência social: pesquisa-intervenção na rede de proteção à infância e adolescência. *Barbarói*. v. 36, ed. esp., p.70-82, jan./jun.

OBSERVATÓRIO TERCEIRO SETOR. (2021). *47 mil crianças no Brasil vivem em instituições de acolhimento*. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/47-mil-criancas-no-brasil-vivem-em-instituicoes-de-acolhimento/>.

OBSERVATÓRIO TERCEIRO SETOR. (2021). *A cada 15 minutos, uma criança sofre maus-tratos no Brasil*. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-cada-15-minutos-uma-crianca-sofre-maus-tratos-no-brasil/>.

OBSERVATÓRIO TERCEIRO SETOR. (2021). *Brasil: Pandemias, desemprego e agora aumento de 52% na conta de luz*. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-pandemia-desemprego-e-agora-aumento-de-52-na-conta-de-luz/>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2021). *Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2021). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2021). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, 1989*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 mai. 2021.

PEREIRA, L. R. *Direitos da família*. Rio de Janeiro: Virgílio Maia & Comp., 1918.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PERONI, V.. *Política Educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. Xamã Editora, São Paulo, 2003.

ROSA, Á. D. da; WILLE, R. M. R.. A educação em direitos humanos e a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na escola. In: ZENAIDE, M. de N. T.; FERREIRA, L. de F. G.; GENTLE, I. M. (Org.). *O ECA nas Escolas: reflexões sobre os seus 20 Anos*. João Pessoa: EDUFPB, 2012. p. 137- 154.

SAES, D. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SILVA, S. C. da. Breves considerações sobre o abandono de crianças e adolescentes no Brasil e a responsabilidade do estado. *Anais do Congresso de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social da Faculdade Processus*. v. 1, n. 2, p.54- 60, jul./dez. 2019.

SOUZA, T. de J. O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos: o marco do movimento social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. In: *III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*. 3., 2012, Belo Horizonte. Belo Horizonte: CRESS, 2012. p. 1-12.

YASEBK, M. C. As ambiguidades da assistência social brasileira após 10 anos de LOAS. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Org). *Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 47- 62.

Palabras clave

Políticas Públicas. Estatuto da Criança e do Adolescente. Abandono.

Resumen de la ponencia

Este texto tem como objetivo o de apresentar as análises iniciais, a partir da história recente do Brasil, a consolidação de políticas públicas de enfrentamento às situações de abandono, com o objetivo de compreender como o Estado brasileiro tem incorporado os princípios de dignidade da vida humana e o de proteção integral. Fundamentados em uma investigação histórica, que tem como base as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, tentamos evidenciar a consolidação das políticas públicas e sociais de atendimento à infância no tocante às questões de abandono – familiar ou institucional – e da incorporação da doutrina de proteção integral e de dignidade da vida humana. Partimos de uma metodologia de investigação bibliográfica que buscou compreender a construção social da política como marco histórico da sociedade capitalista, identificamos que esta mesma política se desdobrou em vários campos para atender às necessidades sociais, mas que a partir de determinado momento de globalização econômica, incorporou os compromissos internacionais como parte da garantia de princípios, como a proteção social da infância e o atendimento do melhor interesse da criança. Nossos primeiros resultados nos indicam a necessidade de articular os debates educacionais a outras áreas do conhecimento vinculados à área do direito e do serviço social para a compreensão tanto da concepção de abandono e suas consequências no desenvolvimento infantil, do Estado, das políticas públicas e suas incorporações dos princípios internacionais aqui anunciados. Identificamos ademais que, no âmbito no Estado Nacional brasileiro, os debates em torno desta questão se ampliam com a da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e dos documentos de leis emanados a partir dela ao assegurarem a instituição de legislações, mecanismos de acompanhamento e um sistema de proteção à infância e adolescência que assegura o direito social destinado a essa população.

----- Introducción

Esta pesquisa estabeleceu como objetivo geral o de analisar, a partir da história recente do Brasil, a consolidação de políticas públicas de enfrentamento às situações de abandono, com o objetivo de compreender como o Estado brasileiro tem incorporado os princípios de dignidade da vida humana e o de proteção integral. Trazemos como questão problematizadora desta investigação a que segue: De que modo o Brasil, enquanto Estado democrático de direito, assegura a garantia da dignidade da vida humana e a proteção integral no enfrentamento às práticas de abandono?

Para atender nosso objetivo de investigação partimos da concepção teórica da pesquisa histórica que terá como base a relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade que considerará as múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Elementos este que se apresentam de forma imbricada em um todo articulado, o que nos possibilita considerar que, as ações específicas da política de atendimento à infância, possam ter como base, as múltiplas determinações no que se referem à proposição de políticas públicas e sociais, à organização do Estado Nacional, ao contexto econômico e político de organização do capital e, conseqüentemente, da economia. E enquanto procedimento metodológico escolhemos a pesquisa de cunho bibliográfico por meio da seleção de texto de diversas fontes, tanto impressas como digitais, em documentos oficiais – ao considerarmos as publicações emanadas do Estado – de teóricos de diversas áreas do conhecimento e da publicação de documentos e pressupostos internacionais, para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Ao tentarmos compreender os significados do abandono, partimos da definição de partida sem a intencionalidade de retorno, ou ainda a desistência, Houaiss (2004), condições plenamente aplicáveis às famílias. Entretanto, trabalhamos para demonstrar uma ampliação deste conceito e percebê-lo, inclusive, externo à conjuntura familiar, aplicáveis à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios: o abandono institucional.

Necessitamos repensar as políticas públicas e sociais assumidas em âmbito nacional que visem impedir todas as formas de abandono seja ele familiar, institucional, afetivo, além do próprio ato de abandonar em si. Para isso retomamos princípios constitucionais, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que nos impõe princípios fundamentais que se fazem necessário evidenciar: a dignidade da pessoa humana, no Art. 1º, inciso III; a prevalência dos direitos humanos, no Art 4º, inciso II e a doutrina de proteção integral trazida no Art. 227.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Além dos princípios apresentados destacamos as garantias constitucionais apresentadas nos Art. 6º e Art. 7º da CF de 1988 acerca dos direitos sociais e dos trabalhadores rurais e urbanos, tais como os direitos: à saúde, à educação, à alimentação, à moradia, ao trabalho, lazer e segurança, ao transporte, à proteção à maternidade, assistência aos desamparados e infância e à previdência social.

Na intenção de nos aproximarmos da compreensão dessa função do Estado, indicaremos, primeiramente, comose dá a organização do próprio Estado e de suas políticas. Posteriormente consideraremos sobre as políticas sociais de atendimento à infância, para então iniciarmos um processo de aproximação entre as garantias sociais de uma vida digna e as responsabilidades do Estado Nacional no tocante ao enfrentamento das diversas formas de abandono.

Desarrollo

2 O ESTADO E SUAS POLÍTICAS

Compreendemos que o surgimento e a constituição do Estado são anteriores ao período ao qual trataremos neste texto, mas cumpre para nosso objetivo, analisar sua constituição e políticas, a partir do Estado moderno. Maluf (2018) indica que o Estado é formado por três elementos fundamentais: a população, o território e o governo. Sendo a população aqueles sujeitos de várias origens que residem em um território e em que nele, se organizam politicamente e produzem sua forma de sobrevivência, conforme Kelsen (1993), Streck e Morais (2000).

Essa população e território são administrados por um conjunto de órgãos que compõem o Estado e se constitui no governo. Höfling (2001) contribui com este entendimento acerca do governo ao indicar que diz respeito a um conjunto de programas e projetos que são efetivados em uma sociedade, cujo período de duração, corresponde ao tempo de mandato para o qual, aquela equipe de governo foi eleita. Outra consideração que a autora aqui indicada nos auxilia na compreensão é a distinção entre políticas públicas e políticas sociais, ao indicar que as públicas se efetivam como garantias de Estado, enquanto as sociais, apesar de serem prescrições de Estado, se efetivam e se mobilizam nas plataformas dos governos eleitos.

Bobbio (1998) nos auxilia na compreensão da política ao apresentar sua origem grega “*politikós*” e indicar que diz respeito a tudo que se refere à vida de uma cidade e compreender às relações sociais, ao civil, ao público e ao urbano. Tal política também pode ser compreendida como o próprio ato de governar, como indica Queiroz (2012), e mensuram o valor público de uma ação, seja ela de governo ou de Estado. Assumimos como compreensão, conforme Tude (2015) que, políticas públicas dizem respeito ao conjunto de decisões provenientes de um ente estatal, seja em educação, saúde, assistência social, segurança e entre outros. Teixeira contribui como entendimento das políticas públicas ao indicar que:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 3)

Este Estado, como analisado por Teixeira (2002), demonstra seu compromisso social ao se omitir ou não diante de uma política pública. Assim, consideramos também necessário compreender não somente o que é efetivado enquanto política pelos Estados, mas também naquelas demandas em que ele está ausente. Isto, pois, as políticas públicas, segundo Höfling (2001), podem ser compreendidas como o “Estado em ação”.

Todavia, Vieira (2007, p. 58), demonstra que as políticas assumidas por um governo, “[...] traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. E, para a autora, a gestão pública é constituída de três dimensões que se complementam: o valor público; as condições de implementação e as condições políticas. E para que a política se efetive são necessárias a coexistência e articulação das três dimensões, em outras palavras, a autora nos indica que a ausência de uma delas irá inviabilizar a efetivação de uma política. Destacamos que, no Brasil, o marco legal e documental que instituiu as políticas públicas e sociais em âmbito nacional foi a CF de 1988.

Como um dos desdobramentos das políticas públicas temos, no âmbito do Estado, as políticas sociais, que podem ser compreendidas elementos da transformação do próprio Estado “[...] própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção”, conforme Machado e Kyosens (1998, p. 63). Tais

políticas acabam por se consolidarem enquanto mediadoras entre o processo de acumulação de capital e de manutenção da força de trabalho. Eventualmente, essa forma de concessão de direitos, assegura aos trabalhadores brasileiros, elementos essenciais para garantir sua sobrevivência.

3 O ABANDONO E OS DIREITOS HUMANOS

O abandono infantil não é um fenômeno exclusivo dos séculos XX e XXI, Arantes (2004) nos indica que a prática do abandono infantil se fez presente no Brasil desde o período Colonial. Naquele momento, o destino das crianças abandonadas eram as Casas dos Expostos, instituições de cunho caritativo, vinculadas às instituições religiosas e que cumpriam esta função social de acolhimento.

O atendimento, entretanto, era de caráter punitivo e coercitivo, conforme Silva (2019), crianças e adolescentes na transição do século XIX para o século XX e na maior parte deste, não eram vistos como sujeitos de direitos, mas como indivíduos perigosos para a ordem social. Esta condição legal somente foi alterada a partir da promulgação da CF de 1988 e da incorporação da doutrina de proteção integral pelo Estado brasileiro.

Os princípios da doutrina de proteção integral podem ser localizados em três documentos internacionais que são base para os teóricos e legisladores, são eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 1959; Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Eles apresentam os fundamentos e as convenções internacionais emanados a partir de tratados internacionais promovidos pelas agências que compõem o sistema ONU, do qual o Brasil é signatário e que, a partir da Convenção de Viena de 1969, passa a incorporar todos os documentos e tratados internacionais.

A DUDH de 1948 apresenta como pressuposto essencial em seu Art. 1º a liberdade, igualdade e dignidade entre todos os seres humanos sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação. Historicamente esse documento, produzido para garantir condições dignas de existência humana, foi elaborado a partir do contexto dos horrores da segunda guerra mundial e, a partir dele, outros tratados internacionais foram aprovados para atender as demandas das especificidades populacionais, como os de direitos das crianças. Destacamos que é princípio defendido pela DUDH, que também foi incorporado pela CF de 1988, o de direito igual ao acesso aos serviços públicos além de um padrão de vida indispensável à sua existência:

Art. XXV Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

[...]

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

O pressuposto de proteção social anunciado na DUDH de 1948 é referendado pelos documentos internacionais da área, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 ao assumir, em seu princípio primeiro, que todas têm direito sem nenhuma forma de discriminação de qualquer natureza e que:

PRINCÍPIO 2º - A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança.

Os Estados Nacionais devem considerar a prevalência do melhor interesse da criança e do adolescente ao articular instrumentos de garantia de direitos, sejam eles políticas públicas, conselhos federais, estaduais e municipais, comissões, centros de atendimentos, capacitação profissional entre outros. Compreendemos que esses princípios internacionais, tem um longo caminho histórico para se constituírem e, ao serem incorporados pelos estados membros do sistema ONU, há o estabelecimento de um compromisso social e político com o ideário assumido pelas instituições, mas também pelos pressupostos disseminados internacionalmente. Diante disso nos questionamos como tais princípios têm sido incorporados pelo país, uma vez que, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, assume que:

Art. 3 [...] Parágrafo 2 - Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

Parágrafo 3 – Os Estados Partes devem garantir que as instituições, as instalações e os serviços destinados aos cuidados ou à proteção da criança estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde da criança, ao número e à adequação das equipes e à existência de supervisão adequada.

Ao haver a previsão de instalações, atendimento e acompanhamento adequados a crianças, em documentos que foram assumidos pelo país, como princípio norteador de sua política pública de atenção e cuidado com a infância, devemos olhar para como essas previsões são efetivadas pelo Estado Nacional. No início da década de 1990, para dar conta dos pressupostos internacionais, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que incorpora tais princípios. A doutrina de proteção integral, por exemplo, é assumida no Art. 143 do ECA e permite, junto com a CF de 1988, romper com a doutrina da situação irregular proveniente do Código de Menores de 1979 como indica Machado (2003).

A partir dessa nova concepção, há a incorporação de três princípios pelo ECA (1990) que permitiram que crianças e adolescentes se constituíssem enquanto titulares de direitos, conforme explica Ferreira e Dóti (2020, p.2) “[...] Criança e adolescente como sujeitos de direito - deixam de ser objetos passivos para se tornarem titulares de direitos. Destinatários de absoluta prioridade. Respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Estes elementos nos auxiliam na compreensão, tal como anuncia Machado (2003, p. 143) que “[...] a igualdade entre as pessoas é pressuposto do valor supremo da dignidade humana - e, portanto, da sua faceta política, a cidadania - e do próprio Estado Democrático de Direito”.

Ao considerarmos tanto a promulgação de documentos nacionais quanto de instrumentos de acompanhamento e controle, o Estado brasileiro apresentou entre a última década do século XX e início do século XXI um compromisso com a política social ao implantar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Centro Especializado de Referência em Assistência Social (CREAS), por exemplo.

Entretanto ao avançarmos na segunda e terceira décadas do século XXI, identificamos dados alarmantes que podem representar uma forma de ausência e abandono por parte do Estado brasileiro ao vermos, por exemplo, que cerca de 12,9% das crianças entre 0 a 5 anos no Brasil, 808.010 crianças nessa faixa etária, está em situação de desnutrição em relação à altura ou ao peso do esperado para a idade, conforme Fundação Abrinq (2020). Se considerarmos a situação da pandemia da Covid-19, a situação infantil se agrava ainda mais no tocante ao trabalho infantil que, de acordo com o Unicef (2021) tem tendência a seguir os indicadores internacionais que registraram o aumento no trabalho infantil após duas décadas de queda.

----- Conclusões

Chegamos a estas considerações finais as entendendo como provisórias, pois compreendemos que o cuidado e o amparo não são funções exclusivas da família, afinal, estão previstos, como direitos constitucionais a dignidade da vida humana e a proteção integral dos cidadãos brasileiros. O que nos leva a considerar que quando nos deparamos com situações de descaso ou falta de vagas para o atendimento de crianças do Sistema Único de Saúde (SUS); sem médicos especializados; vacinas e medicamentos; sem escolas e salas de aula em número insuficiente; com a ausência de itens elementares para o acesso e a permanência escolar como material didático; merenda e transporte escolar, por exemplo; com a desassistência do CRAS e CREAS seja pela falta dos recursos financeiros necessários ou a falta de efetivo para o trabalho, são todas situações que contribuem para um abandono que extrapola o familiar.

E, apesar de tais princípios, de forma geral, estarem dispostos enquanto políticas públicas no decorrer do texto constitucional, o seu alcance nacional não é suficiente em recursos e em número de efetivos para atender as demandas de proteção que preconiza a Constituição Federal de 1988.

Os princípios emanados da CF de 1988 compreendem a prevalência da proteção integral e da dignidade da vida humana, entretanto nos questionamos como garantir esses direitos em um país em que parte da população infantil está abaixo da linha da pobreza? Não haveria aí, além da não garantia da dignidade da vida humana, por falta de condições de existência familiar, um aspecto de abandono institucional em subsidiar a existência desse princípio por parte da autoridade pública?

Considerar a existência de crianças abaixo da linha da pobreza, em situação de vulnerabilidade social, sem atendimento adequado, sem as condições materiais mínimas de existência ou vivenciando situações de ausência de segurança emocional, todos esses elementos nos dão indícios de que o Estado brasileiro não tem conseguido cumprir o princípio de dignidade às crianças e adolescentes brasileiros vinculados no texto constitucional.

----- Bibliografia

ARANTES, E. M. de M. De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine* v. 1, n. 0, p. 162 - 164, 2004.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010*. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em 21 abr. 2020.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. *Lei no 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERREIRA, L. A. M.; DÓI, C. T. *A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas* (Comentários ao art. 143 do ECA). Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html>. Acesso em 20 abr. 2020.

FUNDAÇÃO ABRINQ (2020). *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019*. Disponível em: <https://fadc.org.br/sites/default/files/2019-05/cenario-brasil-2019.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2021). *Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 13 jun. 2021.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Revista Cadernos CEDES*. Campinas: UNICAMP, n.55, p. 30-41, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KELSEN, Hans. *O problema da justiça*. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MACHADO, E. M., KYOSEN, R. O. Política e Política Social. *Serviço Social em Revista* Londrina: UEL, vol 1, n. 1, p.61-68, Jul./Dez. 1998

MACHADO, M. de T. *A Proteção Constitucional de Crianças e Adolescentes e os Direitos Humanos*. Barueri, SP: Manoele, 2003.

MALUF, S. *Teoria geral do Estado*. 34. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2020). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 20 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2020). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2020). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em:

SILVA, S. C. da. Breves considerações sobre o abandono de crianças e adolescentes no Brasil e a responsabilidade do estado. *Anais*. v. 1, n. 2, p.54- 60, jul./dez. 2019.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. de. *Ciência política e teoria geral do estado*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

TEIXEIRA, E. C. *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. Salvador: AT TR, 2002.

TUDE, J. M. *Gestão de Políticas Públicas*. 1. Ed. Curitiba: IESDE BRASIL, 2015.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

Palabras clave

Estado Nacional. Doutrina de Proteção Integral. Dignidade da Pessoa Humana. Políticas Públicas. Abandono.

Processos judiciais de destituição do poder familiar em Florianópolis, Brasil: o esvaziamento do termo “negligência”

Mariana da Costa Schorn ¹

1 - Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen de la ponencia

Se estudian datos sobre los procesos judiciales de destitución de poder familiar ocurridos en 2019 en la ciudad de Florianópolis, capital del estado de Santa Catarina, Brasil. La mayoría de las demandas tienen como principal argumento el tema de la negligencia a la que serían sometidos los hijos y hijas de mujeres, principalmente, y hombres que pasan por el proceso de destitución del poder familiar. La palabra “negligencia” es utilizada por diferentes actores que intervienen en el proceso –fiscal, consejero de tutela, trabajadora social y psicóloga del equipo multidisciplinar del Juzgado de la Niñez y la Adolescencia, juez–, en ocasiones se acompaña una explicación sobre cómo se da la negligencia, otras veces se usa la palabra sin la debida contextualización de lo que se entiende por negligencia, como si la palabra misma explicara algo. Al analizar los procesos de destitución del poder familiar, existe una infinidad de palabras, expresiones e ideas relacionadas con la idea de negligencia. Hay una clara falta de definición de lo que en realidad sería una situación de negligencia, el término parece poder contemplar varios aspectos de la vida de las personas. Ante la problematización de lo que sería de facto “negligencia”, y la crítica al uso de un concepto sin la debida dilucidación de su significado, en consecuencia, se concluye que el término “negligencia”, por ser utilizado de manera excesiva en varias situaciones, se vacía de sentido. Sin embargo, tiene un peso de verdad (FOUCAULT, 1999). No se defiende la construcción de un concepto de lo que caracterizaría un acto de negligencia, sino la evitación del uso del término. Así, se vuelve imprescindible elaborar la caracterización de la situación en que vive el niño y la familia que pasan por la acción judicial de destitución del poder familiar.

Introducción

Este trabajo es parte de un trabajo mayor que se realiza en el ámbito del doctorado que estoy estudiando en la ciudad de Florianópolis, en la Universidad Federal de Santa Catarina.

Aquí vamos tratar de los datos de procesos judiciales de destitución de poder familiar que ocurrieron en 2019 en la ciudad de Florianópolis. La mayoría de las demandas tienen como principal argumento el tema de la negligencia a la que serían sometidos los hijos y hijas de mujeres, principalmente, y hombres que atraviesan el proceso de destitución del poder familiar.

Desarrollo

Al analizar los procesos de destitución del poder familiar, se encuentran infinidad de términos, expresiones y ideas relacionadas con la idea de negligencia. Lo que se dice sobre “negligencia” es muy amplio, al punto que “negligencia” se torna una palabra vacía, una palabra que puede usarse para hablar de cualquier cosa, en los casos en que se refiere a una población en particular, la población pobre. Y nada se dice de la pobreza.

Por ejemplo, se menciona el mantenimiento de la “seguridad infantil”, con las posibles “consecuencias en la vida adulta”; de la madre, se dice que “no reúne las condiciones” para ejercer la maternidad, que “no muestra interés en hacerse cargo del niño”, que la madre dejó “al cuidado de una tercera persona”, que la madre “salió de la casa de su madre” (había sido expulsada tras una discusión) con su hija pequeña. Hay una clara falta de definición de lo que en realidad sería una situación de negligencia, el término parece poder contemplar diferentes aspectos de la vida de las personas.

Voy a contextualizar algunos casos:

Acción judicial 1.

Bebé recién nacido, aún en el hospital, la madre no tuvo control prenatal, es portadora del virus de inmunodeficiencia (VIH) y no está en tratamiento. La fiscalía alega negligencia y situación de riesgo. Una hermana de la madre, con su esposo, se presenta y califica para quedarse con el niño. Se supone que institucionalizar al niño es la última medida, que se tomará solo después de que hayan terminado todos los intentos de mantener al niño en la familia, incluida la concesión de la custodia del niño a la familia ampliada. La fiscalía pide la suspensión y supresión del poder familiar, amparando al niño con la prohibición de visitas de padres y familiares. El tribunal acepta la solicitud. El recién nacido va de la maternidad a la institución abrigo. Realizado el estudio social y la información producida por los equipos intervinientes en la atención al menor y la familia, la sentencia decide rechazar la solicitud: extinción del proceso sin resolución de fondo. La custodia del

niño pasó a manos de la hermana de la madre.

Acción judicial 2.

Este es el caso de dos niños pequeños (entre 1 y 2 años) de una pareja que venía del interior de otro estado y que practicaban la mendicidad en Florianópolis. La medida de llevar los niños a la institución abrigo es tomada, hay cuatro visitas de los padres a los niños en la institución abrigo. En el proceso se incluyó el informe del personal de la institución abrigo, mencionando que había cariño entre niños y padres, y que los niños estaban cuidados y con un desarrollo compatible con su edad. También menciona que el padre pide contactar a la abuela paterna, sumadre, para que ella se haga cargo de los niños. La petición inicial del parlamentario pedía el mantenimiento en la institución abrigo y la prohibición de las visitas de los padres a los niños. Esta petición fue incluida un día después de la inclusión del informe que benefició a los padres. Decisión del juez de mantenerse los niños institucionalizados y ahora sin visitas. No se menciona el contacto con la abuela paterna. Transcurrido el proceso celebrada una audiencia, el veredicto: apartar a los dos niños del poder familiar. La abuela paterna interpuso un recurso solicitando la guarda y adopción de los niños, después de resuelta la sentencia judicial, alegando que se le había preguntado con anterioridad sobre la posibilidad de hacerse con la custodia de sus nietos. Esta acción, como es habitual, debe ser juzgada nuevamente, esta vez por un tribunal superior.

Acción judicial 3.

La acusada, una mujer de un estado del noreste del país, madre de dos hijos, el mayor enfrenta problemas relacionados con el abuso de drogas, la menor no puede conseguir un lugar en la escuela. La madre había sido acusada de negligencia por dejar la niña fuera de la escuela. Fue solicitado por la fiscalía de Florianópolis y el tribunal resolvió que la niña debía ser institucionalizada y se prohibió la visita de la madre. Sucede que la niña se escapó de casa cuando se dio cuenta de que se la iban a llevar de casa. Luego de realizado el estudio social que benefició a la madre y de haber puesto a disposición el lugar para la niña en la escuela pública municipal, mediante la articulación del equipo multidisciplinario del juzgado, se resolvió el veredicto por extinción del proceso sin resolución de los méritos.

Estos niños quedaran se meses en la institución abrigo, hasta que el proceso sea considerado improcedente, y en los casos en que fueran considerados procedentes, quedan se aún más allí.

El primer tema tiene que ver con la pobreza.

Casi todas las familias que pasan por un proceso de destitución del poder familiar en Florianópolis en 2019 estaban en la pobreza. Privación material, reflejada en escaso acceso a alimentos, inseguridad alimentaria, alto número de desempleados o empleos informales y bajos salarios. La falta de recursos, reflejada en la mala calidad de la vivienda, la inseguridad en relación a la vivienda, los bajos índices educativos, y sobre todo en la ausencia de políticas sociales que atiendan las necesidades sociales de las familias.

Para la parte acusadora, el representante del Ministerio Público del Estado, la conducta de los padres es reprochable, y utilizan una interpretación que se guía por la idea de negligencia. Si bien la situación considerada como negligencia no está bien caracterizada, y ni siquiera existe un estándar sobre lo que se considera negligencia, parece que solo pronunciar la palabra “negligencia” ya produce una noción de “culpabilidad” en los padres.

El defensor público reiteradamente caracteriza la pobreza de la familia como un aspecto que no debe despreciarse, señalando los esfuerzos que los padres realizan, a pesar de la dificultad material, para cuidar a los hijos, valiéndose para su defensa de la principal ley que rige los derechos de la niñez y la adolescencia, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia, nuestro ECA.

Al suponer que se produce la negligencia, y que se produce de forma descuidada o desinteresada, se oculta el daño que engendra la pobreza. Es como si, para las personas que trabajan en los casos, la situación de pobreza de la familia no existiera. Hay una ausencia de pobreza, que no es la realidad en Brasil, incluso en una de las ciudades consideradas de mejor calidad de vida del país.

La contradicción ya se encuentra en la ley principal en el área de la niñez y la juventud, ECA - Ley nº 8.069 del 13 de julio de 1990 (BRASIL, 1990):

Arte. 5.º Ningún niño, niña o adolescente será objeto de ninguna forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión, sancionada conforme a la ley, de atentado, por acción u omisión, a sus derechos fundamentales.

Arte. 23. La falta o carencia de recursos materiales no es razón suficiente para la pérdida o suspensión del poder familiar.

La pregunta que surge entonces es: más allá de la pobreza, ¿existe el desinterés que motiva la situación que se entiende como negligencia? El ordenamiento jurídico se vale de la incertidumbre inherente al término “negligencia” para vulnerar autoritariamente los derechos de las personas que viven en la pobreza.

Ciertamente, es urgente exponer las contradicciones que tales procesos crean en relación a ECA, y también en relación al Sistema Único de Saúde (SUS) y al Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Para esto precisaríamos tratar de la organización y de la formación del Estado, especialmente del Estado Brasileño. Desafortunadamente, no podremos avanzar en esta dirección en este momento.

El Ministerio Público y el Juzgado de la Niñez y la Adolescencia actúan de forma a separar el derecho del niño(a tener una familia que le brinde todos los cuidados necesarios) del derecho de su familia a disponer, de la

misma forma, de recursos que le permitan brindar el cuidado necesario a todos los miembros de la familia. El derecho a vivir con la familia corresponde al hijo, a la madre, al padre, a los hermanos y a todos los que se encuentran ligados por el vínculo afectivo familiar. No hay oposición entre estos derechos, no hay necesidad de considerar el derecho del niño sin prestar atención a los derechos de quienes se refieren a él como familia, tal como lo establece el ECA , el SUS y el SUAS.

En este sentido, también es importante considerar otros puntos: el tema de género y la vulneración del cuerpo y de los derechos de las mujeres, y entre las mujeres, la violencia más pronunciada que sufren las mujeres no blancas; el tema del apego entre el niño y la madre, y luego el padre, y el tema del desamparo; la cuestión de la elección dirigida de cuáles son los hijos y las mujeres que el Estado viola.

En términos de género, según Federici (2017), históricamente las mujeres son más vulnerables al empobrecimiento, debido al no pago del trabajo realizado por las mujeres en el hogar, lo que permite que los hombres trabajen y provean el hogar, lo que configuraría la subordinación de mujer al hombre en el capitalismo. Esta sería la base de la dominación masculina, es decir, el “poder que el salario da a los hombres” (FEDERICI, 2017, p. 12). La autora italiana apunta al cuerpo como un concepto clave para entender tanto la constitución de la identidad femenina como la construcción y mantenimiento de la dominación masculina, y la relación entre ambos.

El cuerpo de la mujer es un terreno de exploración. Un organismo que, en cuanto a la producción de niños, está más sujeto a la regulación, a la violencia sexual, física y psicológica, y a la violencia estatal. Según datos accedidos en los procesos, la madre es más responsable del cuidado de los hijos y, por tanto, se culpa a la mujer de la supuesta negligencia que sufre el menor. La cuestión de la penalización del aborto en Brasil está ligada a la violencia sufrida por las mujeres, a la posibilidad de que el Estado suspenda o elimine el poder familiar relacionado con un hijo, sin justificación plausible. A menudo, una mujer que hubiera decidido interrumpir el embarazo no puede hacerlo, sino que le quitarán a su hijo poco después del nacimiento o algún tiempo después. Mucha violencia. Se le niega el derecho a la autonomía de su cuerpo y luego el derecho a la maternidad, sin haberle dado la posibilidad o los medios para organizar su vida y llevar a cabo los cuidados esenciales de su hijo.

Tomo prestados los conceptos de desapego y desamparo del psicoanálisis, considerando que tratase de un tema multidisciplinario.

El cuidado intenso dirigido al bebé produce el apego del niño a la figura materna, lo que significa protección para el infante (BOWLBY, 1984). En el campo de la psicología es bien conocida la nocividad o perjuicio, a saber, con efecto temporal o definitivo, que engendra la separación del niño pequeño de su cuidador principal.

El vínculo del niño con la figura materna, y con quienes cuidan del niño, se ve perjudicado por la separación forzosa del niño de los padres, y se produce contra la voluntad de los padres, y se les hace imposible deshacer esta separación, en vista de la incidencia del poder judicial. El retraimiento produce un trauma, por el sufrimiento inherente a la impotencia vivida, que puede afectar negativamente a niños y padres durante un largo período de su vida, si no de forma permanente. Es necesario investigar las consecuencias que produce la separación de hijos de sus padres, pues es bastante significativo que el Estado sea responsable de la situación que se impone. Las referencias estatales que tienen estas familias ciertamente están marcadas por la ocurrencia de la separación forzosa. Estas experiencias singulares son también experiencias sociopolíticas, dado que sólo se dan porque las condiciones de la sociedad se dan de una determinada manera, y según la forma en que organizamos los lazos sociales. En este sentido, cabe preguntarse si se imponen situaciones extremas de violencia a todo tipo de familias, como la situación de separación forzosa de padres e hijos sin la debida justificación.

El concepto de biopolítica de Foucault (1999) ayuda a comprender el objetivo de las acciones estatales: racionaliza los problemas que se le plantean a la administración estatal en face de los problemas específicos de una determinada población.

La noción de infancia, históricamente construida frente a las condiciones y valores hegemónicos de una época determinada, derivará de la comprensión de lo que sería la configuración de un problema social (FONSECA, CARDARELLO, 1999). Barna y Santillán (2018) afirman que los discursos que se construyen en torno a la infancia se construyen históricamente a partir de los patrones hegemónicos, por lo que existe un reconocimiento y una legitimación diferenciados entre los niños, niñas y adolescentes que se acercan a los modelos que configuran los discursos y los que los se distancian de tales modelos.

----- Conclusiones

Berberian (2015) entiende que el término “negligencia” se utiliza con el fin de enmascarar la realidad social de pobreza en la que viven las personas que son sometidas al proceso judicial. Y propone en su lugar el término “desprotección social”, para ser utilizado en la diferenciación de lo que sería una carencia derivada de un contexto social de escasez de recursos y de no acceso a los derechos sociales, y lo que sería una carencia de cuidado, que se da cuando se podría promover. Berberian enfatiza que las familias no tienen condiciones materiales, no tienen acceso a los derechos sociales o servicios que materialicen los derechos sociales, y por lo tanto la familia no puede brindar todos los cuidados necesarios al niño.

Ante la problematización del término "negligencia", y la crítica al uso de un concepto sin la debida dilucidación de su significado, en consecuencia, se concluye que el término "negligencia", por ser utilizado de manera excesiva en varias situaciones, se vacía de sentido. Sin embargo, tiene un peso de verdad (FOUCAULT, 1999). No se defiende la construcción de un concepto de lo que caracterizaría un acto de negligencia, sino la evitación del uso del término. Así, se vuelve imprescindible elaborar la caracterización de la situación en que vive el niño

Bibliografia

BARNA, Agustin; SANTILLAN, Laura. La retórica de los derechos del niño um modelo para (des)armar. Texto disponibilizado no Seminário Desigualdades, infâncias e juventudes na América Latina e Caribe. Curso de Especialização em Políticas Públicas para a Igualdade nas Américas. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO. 2018.

BERBERIAN, Thais Peinado. Serviço social e avaliações de negligência: debates no campo da ética profissional. In: Serv. Soc. Soc., n. 121, jan-mar 2015. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.013>

BOWLBY, John. Apego. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa : mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea. Derechos de los más y menos humanos. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, nº 10, mai. 1999. Tradução de Carla Villalta.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Palabras clave

supresión del poder familiar; negligencia; niñez y miseria.

Resultados preliminares del Proyecto "Voces Que Existen: Experiencias adolescentes frente a la violencia de género durante la pandemia por Covid-19"

Maria Emma Mannarelli Cavagnari ¹ ; Ela Dorena Pérez Alba ¹ ;

Carolina Guissela Tello Atencia ¹ ;

Karina Lizbeth Alarcón Calixto ¹ ;

Katia Espinoza Galvan ¹

1 - Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Resumen de la ponencia

El artículo expone los resultados preliminares del proyecto de investigación "Voces que existen: experiencias adolescentes frente a la violencia de género durante la pandemia por covid-19". Ponencia presentada en el grupo de trabajo 20: Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento del XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS), llevado a cabo en México 2022. Son las voces de 19 organizaciones y colectivos del programa Puntos de Cultura 6 de los territorios de Lima Norte y Lima Sur en Lima, capital del Perú y de 8 adolescentes con quienes se dialoga sobre sus sentires y vivencias en temas de violencia de género, derechos sexuales y reproductivos, derechos de las y los adolescentes y los roles de cuidado en los años que la pandemia confinó.

Introducción

El proyecto fue ganador del concurso: Proyectos de Investigación Aplicada en Ciencias Sociales 2021, Programa Nacional Pro Ciencia. Es ejecutado por un equipo interdisciplinario de mujeres, integrado por docentes y tesistas de pos y pre grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Analiza experiencias adolescentes para afrontar la violencia de género en los "nuevos espacios de socialización" en contexto de emergencia sanitaria por el Covid-19. Lo hace focalizando tres asuntos. El primero, identifica las situaciones de violencia de género experimentadas por adolescentes y las estrategias usadas para afrontarla. El segundo visibiliza relaciones de género desde un abordaje de economía del cuidado que experimentan las adolescentes en su rol de hermanas y hermanos mayores durante la pandemia. Y el tercero, indaga cómo perciben las adolescentes la atención en servicios locales (postas) de salud sexual y reproductiva en sus territorios próximos, a partir de la aplicación de la Norma Técnica de Salud para la Atención Integral de Salud de Adolescentes, N° 157-MINSA/2019/DGIESP, en contexto por el Covid-19.

Privilegiamos el enfoque metodológico cualitativo con un complemento de sondeo cuantitativo abierto para aproximarnos a la realidad, iniciamos con un "Mapeo puntos de cultura", con la finalidad de conocer el grado de involucramiento de las organizaciones respecto a las temáticas de género, derechos de las adolescentes y violencia de género, además de su estado de actividad. Se continuó con la aplicación de un formulario: "Encuesta para adolescentes de 13 a 17 años de edad, que profundizó en las situaciones y oportunidades que reconocen las adolescentes sobre género, violencia género, participación organizada, cuidados y salud sexual y reproductiva a las y los integrantes de las organizaciones y colectivo referidos en el mapeo.

Por el contexto era pertinente primero contar un directorio de contactos actualizado de Puntos de Cultura de Lima sur y Lima norte activos durante la pandemia y así, entrar en relación directa con cada organización. De forma paralela, el análisis documental de fuentes secundarias de información permitió construir un marco referencial sobre el estado de los servicios diferenciados dirigidos a adolescentes en materia de salud sexual y reproductiva y los índices de violencia de género en el periodo de marzo 2020 a la actualidad.

Con estas acciones previas, el trabajo de campo se llevó a cabo entre octubre de 2021 y marzo de 2022. Tuvimos cuidado en los aspectos éticos, desde el consentimiento informado de los y las adolescentes durante el proceso de investigación, el respeto a sus voces desde sus propios discursos y resignificaciones de las experiencias contadas, de los mecanismos de respuesta individuales o colectivas referidas ante las violencias vividas, etc.

Desarrollo

I. Principales hallazgos del estudio.

1.1. Las organizaciones y/o colectivos de cultura y las acciones contra las violencias en tiempos de pandemia

El mapeo y directorio de las organizaciones y/o colectivos de Puntos de Cultura activos en Lima norte y Lima sur se estableció a partir de una ruta de acercamiento a través de medios virtuales para efectuar la presentación

del proyecto y el uso de cuestionarios para obtener un directorio actualizado de organizaciones e identificar a los Puntos de Cultura activos que trabajan con adolescentes.

En el Perú existen un total de 531 organizaciones culturales/artísticas que son parte del programa Puntos de Cultura, según el directorio de registro oficial del Ministerio de Cultura[1]. De este grupo, solo en la región de Lima, se ubican un total de 230 asociaciones y/o colectivos, siendo 213 pertenecientes a Lima Metropolitana. De este grupo 94 forman parte de Lima Sur[3] y Lima Norte[4]. Para la investigación se estableció contacto con 39 organizaciones que cumplieran con las características de la población de estudio, de las cuales 20 resolvieron una encuesta virtual a través de la plataforma virtual Google Forms. En relación a la población adolescente, se logró establecer contacto con 13 adolescentes de estas organizaciones, los cuales completaron una encuesta abierta sobre los ejes relevantes del proyecto. Todo este proceso se realizó desde octubre del 2021 hasta marzo del 2022.

Durante el primer contacto vía telefónica a las 39 organizaciones, se percibió por parte de algunos colectivos cierto desinterés y/o desconocimiento del enfoque de género y de los derechos del niño, niña y adolescente.

Se recogieron opiniones adversas sobre la orientación y objetivos del proyecto, una muestra de eso se presentó en una llamada a una organización ubicada en Lima sur, el responsable de brindar información manifestó: *“ellos trabajan desde la familia con los adolescentes y no ven temas de género porque sólo existe el hombre y la mujer”*. Otro tipo de respuesta recurrente señalaba que el concepto de género hace alusión únicamente a la población LGTBQ+, respuestas que demuestran la tergiversación y desinformación sobre el concepto del enfoque de género, la cual desde la visión de estas asociaciones, no se considera una herramienta que visibiliza las situaciones de desigualdad y violencia contra la mujer, que además brinda una panorama amplio de trabajo con las y los adolescentes y una apertura al debate fortaleciendo el pensamiento crítico entre pares. Otros comentarios que se recibieron evidenciaron la percepción de las organizaciones de no contar con recursos y/o profesionales especializados para abordar la violencia de género, o no se dan abasto para enfrentar los casos de violencia de género que se presentan con los adolescentes.

Sobre el abordaje de temas o acciones de género y/o violencia de género, 11 de Lima sur (55%) y 9 de Lima norte (45%). 14 organizaciones (70%) respondieron que sí han tratado estos temas dentro de sus actividades, 10 de ellas mediante talleres y charlas; 6 a través de intervenciones (batucadas, muralizaciones, plantones, etc.); 4 participaron en marchas, campañas y vocerías; 1 como parte de obras de teatro, malabaristas, zanqueros, etc; y 1 en programas radiales y podcast. Por otro lado, 6 organizaciones (30%) mencionaron que no han realizado ninguna acción y/o actividad referente al tema.

Mención aparte amerita el Punto de Cultura “Nº 5”, que manifestó no haber abordado temas de género y/o violencia de género, sin embargo, refiere que *“impulsan a la mujer su participación en la danza de tijeras, que es costumbre en Ayacucho”*. Si bien la organización mencionada muestra una apertura para impulsar y fomentar la participación de las mujeres dentro de espacios tradicionalmente dominados por varones, no la relaciona dentro de los postulados de igualdad de género, sino sólo relacionado a la igualdad entre hombres y mujeres, esto presume la llegada masiva de las campañas de desinformación sobre el uso del término “género”. La poca información sobre el enfoque de género o en algunos casos su tergiversación, tiene como consecuencia el nulo debate de estos temas dentro de las organizaciones o su discusión desde un enfoque biologicista y/o conservador, lo que es perjudicial tratándose de organizaciones y/o colectivos que trabajan con adolescentes.

1.2. La violencia de género y las repercusiones en los cuerpos de las adolescentes que participan en organizaciones y colectivos en el contexto del covid-19

En el Perú las medidas de confinamiento impactaron negativamente la salud física y psicológica de las personas, especialmente a niñas, niños, adolescentes y mujeres. Los datos estadísticos del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables confirman este hecho, una real agudización de la violencia en el entorno familiar, donde mujeres, niñas, niños y adolescentes se encontraban aisladas y conviviendo con sus agresores. En el 2020 los Centros de Emergencia Mujer (CEM) atendieron 23 800 casos de violencia hacia niñas y adolescentes mujeres entre 0 a 17 años. Respecto a los casos de adolescentes (12 a 17 años), se atendieron 16 178 casos, siendo el 37% por violencia sexual, el 35% por violencia psicológica y el 28% por violencia física. En el 2021, esta cifra aumentó registrando la atención 35 949 casos de violencia, según los datos de los CEMs, el mayor porcentaje, según tipo de violencia, fue de naturaleza sexual con un 42%, siguiendo de la violencia psicológica con un 31% y la violencia física con un 28%.

A causa de la pandemia por covid-19 se tomó como medida obligatoria el aislamiento social, esto implicó que las labores de cuidado sean intensificadas puesto que terminó siendo un foco fundamental ocuparse de la salud para evitar el contagio, además los espacios que garantizaban horas libres dedicadas al cuidado de integrantes del grupo familiar como: guarderías, colegios, universidades, trabajos, hospitales limitaron totalmente su acceso o como en el caso de hospitales, estos se enfocaron solo al cuidado de pacientes con coronavirus. Desplazándose las labores de cuidado, que ya eran desarrolladas en su mayoría por las mujeres, al espacio físico de los hogares. En el Perú no se tienen cifras específicas que expliquen cómo se ve afectada la carga laboral de las mujeres y adolescentes a causa de la pandemia.

Según el Ministerio de Educación, durante la pandemia 2 658 991 de adolescente matriculados[7] en escuelas secundarias al 2020 se vieron forzadas dejar los estudios en un inicio y a mediano plazo adaptarse a clases virtual desde sus casas, de esta cifra no tenemos información sobre cuántos de estos adolescentes aumentaron o asumieron por primera vez labores de cuidado como estrategia para enfrentar la pandemia en particular en unidades familiares con mayores limitaciones económicas.

El impacto de las medidas de restricción ante la pandemia por el Covid-19 en las actividades de los Puntos de Cultura, todas manifestaron que paralizaron sus actividades durante el primer trimestre de la cuarentena, alejándose del ámbito público. Ello los impulsó a emplear nuevas estrategias de participación y acercamiento a los y las adolescentes mediante herramientas y espacios virtuales, esto también los enfrentó a nuevos desafíos como la brecha digital y económica además de la dificultad de replantear las formas y los horarios de participación.

Los cambios que se suscitaron en sus rutinas diarias a consecuencia de la pandemia por el covid-19, todas las respuestas coincidieron en el efecto cambiante que tuvo este nuevo contexto en su socialización, expresaron que dejaron de realizar actividades en áreas libres y comunes, dejaron de asistir a clases presenciales y realizar juegos lúdicos con sus amigos. Las nuevas medidas educativas que trasladaban las clases presenciales a los espacios virtuales, los obligó a permanecer en sus hogares.

El miedo al contagio y las consecuencias de la enfermedad ocasionó que los y las adolescentes vivieran en un estado de estrés y ansiedad, agudizado por las medidas de aislamiento social, como manifiesta la adolescente N° 2: *"de pronto simplemente el abrir la puerta era signo de riesgo, entonces me afectó bastante de manera continúa. (Hasta el día de hoy)"*.

En consideración a las relaciones virtuales (pedagógicas, económicas y sociales), de las 13 respuestas recabadas, 7 (53.85%) adolescentes lo caracterizan como una terrible experiencia por los problemas de conectividad, el estrés causado por el miedo al contagio, el aprender las nuevas herramientas virtuales educativas, el no poder ver a sus compañeros de forma presencial, etc.; 3 (23.08%) refirieron una buena experiencia porque al ser tímidos el espacio virtual les favorecía a relacionarse; 2 (15.38%) indicaron que no se relacionaron virtualmente con sus compañeros y 1 (7.69%) no contestó la pregunta. Es importante destacar, las y los adolescentes que manifestaron haber tenido dificultades se refieren a los retos pedagógicos y económicos.

"La mayoría de compañeros en clase no asistía, porque se les parece a la conexión, porque no se despertaban a tiempo o por qué no estaban enterados de cómo se llevaban las clases. Fue difícil, el estrés qué causaba a estar en 8 grupos de diferentes, tener que escuchar la programación por la radio por qué no se podía transmitir de otra forma, las tareas acumulado hace un día al otro" (Adolescente N° 2).

Otro punto álgido, es la referencia a problemas al entablar relaciones sociales con sus compañeros de clase, como lo indica la adolescente N°13: *"Fue complicado ya que no me comunicaba mucho con mis compañeros de clase ya que cuando iba iniciar clase cuando solo me faltaba 1 o 2 días para iniciar clase vino la cuarentena pero de igual manera no pude conocerlos y me daba nervios hablar con ellos ya que me incomodaba un poco pero con algunos si puede hablar eso es bueno a y con mis profesores si me comunicabapara ver mis notas de mis tareas todo eso del colegio y familiares si me hablábamos cómodamente con toda normalidad"*.

Queremos resaltar la voz de los adolescentes y las afectaciones reconocidas a flor de piel. 6 (46.15%) reconocen afectaciones a su salud mental como sentimientos de soledad y hacen situaciones de depresión y ansiedad[8], 7 (53.85%) señalaron limitaciones y el deterioramiento en la socialización con amistades y familiares , y 1 (7.69%) no supo qué contestar a la pregunta.

"Realmente a cambiado mucho ya que la pandemia provocó a estar a distancia con las personas que nos rodean que son nuestros amistades, familiares o con las personas que nos veíamos más seguido, y a actividades que diariamente realizaban, al quitar todo lo que hacíamos diariamente, pero los adolescentes también tuvieron problemas sentimentales, de personalidad, mental, eje: estrés, ansiedad, depresión, soledad, furia..." (Adolescente N°13)

1.3. Acceso a la información y articulación para la incidencia en tema de violencia

Sobre el acceso a capacitaciones e información a las que accedieron por medio de su organización, del universo de 13 adolescentes que respondieron el formulario (11 mujeres (84.62%) y 2 (15.38%) hombres): 5 refieren haber recibido y/o participado en capacitaciones en temas de violencia de género, educación sexual e igualdad de género; 1 en medio ambiente y 1 en salud mental; 4 en temas propios de la asociación (danza); 1 en formulación de entrevistas y 3 adolescentes se abstuvieron de responder la pregunta.

Con respecto a su participación en actividades por los derechos de las mujeres, niños, niñas o adolescentes, 8 (61.5%) describieron una participación en acciones de incidencia social por medio de marchas, proyectos de concientización, intervenciones artísticas y 5 (38.5%) mencionan que no ha participado en actividades de promoción de los derechos.

Sobre la articulación con instituciones, redes u otras organizaciones estatales o civiles y la incidencia frente a temas de violencias, encontramos que todos los 20 Puntos de Cultura, mantienen una relación de colaboración realizando diversas actividades en conjunto, siendo las principales el Ministerio de Cultura y las Municipalidades Distritales de su territorio. Referente a servicios de atención y prevención a la violencia de género, 5 organizaciones mencionaron que realizan actividades con los Centro de Emergencia Mujer[9] del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) y 2 con Centros de Salud de su comunidad. Estas respuestas nos establecen un panorama de coordinación de las organizaciones con las instituciones públicas del Estado, demostrando que sus actividades giran en torno al trabajo comunitario y la población local.

Acerca de la intervención del universo de las 20 organizaciones y/o colectivos en redes de articulación con ejes en temas de violencia de género, derechos de la mujer, empoderamiento de las mujeres, entre otras sólo 8 (40%) indicaron que sí han participado o han formado parte de redes, colectivos o mesas de concertación referentes a promoción de los derechos de la mujer y a la no violencia. Lo que demuestra el interés de estos Puntos de Cultura por integrar y fortalecer sus canales de cooperación y formar redes de intercambio, aprendizaje, incidencia en temas de género, además de posicionarse como referentes activos.

Si bien encontramos que un 40% de las organizaciones con las que se trabaja desarrollan actividades de incidencia social y realizan un trabajo con redes, su experiencia no es visibilizada masivamente, articulada o fortalecida desde el Ministerio de Cultura (MINCUL). Las formas de involucramiento en las acciones y actividades de los Puntos de Cultura son en su mayoría participar en talleres y/o asistencia en actividades propias de la organización/colectivo.

Queda en el camino profundizar sobre el tipo de participación y/o de incidencia, sobre todo ahondando en el nivel de involucramiento que alcanzan las y los adolescentes dentro de las organizaciones y las posibilidades de toma de decisiones con respecto a la salud, violencia y cuidados.

El aspecto de salud sexual y reproductiva adolescente en contexto de pandemia es otra problemática que se agravó. Sobre todo los embarazos no planeados en niñas y adolescentes menores de 15 años. Según el Sistema de Registro de Certificado de Nacido Vivo del Ministerio de Salud - MINSAL[10], en el 2020, se registraron 48 575 nacimientos a nivel nacional, siendo 1303 embarazos de niñas y adolescentes entre 0 a 14 años. El aumento de esta cifra corrobora las violencias ejercidas hacia este grupo etario recrudecido por el contexto de aislamiento social y el acceso a servicios de atención y protección a víctimas.

1.4. Los roles de cuidado. ¿Nuevos espacios de socialización en tiempos de pandemia?

Podemos señalar que los que existen se han renovado en términos de las diferencias de espacio y tiempo en cuanto a responsabilidades vinculadas a la escuela, tareas domésticas y de cuidado. Esto se puede entender debido a que el traslado de las clases escolares al hogar ha llevado a compartir el tiempo entre ellas. Algunos adolescentes nos señalaban cómo cocinar y cuidar de sus hermanos, teniendo turnos escolares específicos que coinciden con su desarrollo. Encontramos también, que los adolescentes no reconocen como cuidado muchas de las tareas que lo implican, mientras que las adolescentes sí lo hacen, pero que ambos cumplen con aquellas labores.

Sobre las diversas responsabilidades de cuidado, 10 (91%) reconocen realizar las siguientes labores: cuidado y apoyo en tareas escolares de los hermanos menores y/o sobrinos, cuidado de ellas mismas y objetos personales, cuidado y alimentación de animales, aseo de los platos, enseres, ropa y del hogar; sólo 1 (9%) afirmó no tener a cargo responsabilidades vinculadas a los cuidados del hogar ni de algún otro integrante del grupo familiar, cabe resaltar que dicha adolescente es hermana mayor.

“Estudiar, limpiar, hacerme cargo de mis cosas, cuidar a los perros y mi hermana menor, también ir a dar de comer a los cuyes cuando mi mamá no puede.” (Adolescente N° 1)

Un aspecto interesante dentro de las respuestas son las consecuencias positivas que visualizan los y las adolescentes: 2 (15.28%) indicaron una mayor valoración de los cuidados personales (físicos y mentales) y 2 (15.38%) reconocieron como alternativa para la sociabilización la adecuación a medios virtuales.

“Después de estar 3 años en cuarentena, hacer cosas tan simples como salir a comprar pan, es algo complicado. Hemos aprendido a relacionarnos con otras personas a través de una pantalla. También hemos aprendido a reconocer la importancia del descanso, y a tomar la salud mental como algo importante.” (Adolescente N°2).

La atención integral de servicios de salud dirigidos a adolescentes en el 2021 fue limitada, ya que según el Informe sobre la Supervisión de intervenciones efectivas para la prevención del embarazo no planeado en adolescentes de la Defensoría del Pueblo (2021), aplicada a 57 establecimientos de salud pública, el 81 % (46 centros de salud) cumplen con brindar atención integral de salud a los y las adolescentes; mientras que el 19% (11) no cumplen con esta obligación. Es decir, la capacidad del Estado de atender y solucionar este grave problema de salud pública es aún reducida.

Respecto las consultas y dudas de las y los adolescentes en temas de acoso sexual, violencia, salud sexual y/o reproductiva, 9 (69.2%) adolescentes indicaron que de tener preguntas, acudirían a personas de confianza (familiares, amigos y/o personas de sus colectivos) para despejar dudas y buscar información sobre el tema. Mientras que solo uno (7.7%) adolescentes refirieron consultar a un especialista (legal y de salud), 6 (46.1%) indicaron que la búsqueda sería a través de internet.

“La mayoría de mis amigos piden ayuda a su familia, pues le tienen confianza, en lo personal le pedí ayuda a una amiga y ella me ayudó a buscar información y a tener un apoyo que no tenía”. (Adolescente N°5)

“Con la encargada de mi organización.” (Adolescente N°1)

“Habría con una referente del tema, una abogada y psicóloga, en caso de abuso sexual. Y una ginecóloga si es sobre educación sexual integral”. (Adolescente N°2)

“...de igual manera se podría buscar información en páginas confiables de Internet”. (Adolescente N°6).

1.5. Percepciones sobre los servicios de salud en materia de educación sexual integral

Las instituciones del estado no son considerados como referentes por la mayoría de adolescentes consultados (92.3%), ya que sólo 1 (7.7%) refirió acudir a la policía como medio de apoyo en casos de violencia pero no como primera posibilidad, además de equiparar su accionar al que puede obtener de otro adulto.

*“Primero iría con mi madre o mis hermanas en ellas confío más además tienen mucho carácter ellas harían todo el trabajo pero si no estaría con ellas iría a la policía o buscar a alguien mayor para que me ayude pero en ese caso solo sería violencia y acoso sexual”.
(Adolescente N° 13)*

Además, es posible anotar que las estrategias que las y los adolescentes utilizan frente a la violencia de género y la desinformación a la que se enfrentan son: Intercambio de experiencias y conocimientos con sus pares, acudir a un referente de confianza dentro de la familia ante situaciones de duda, riesgo o falta de información, y la generación de criterios de confiabilidad para el filtro de la información a la que acceder por medio del internet. En las respuestas de los y las adolescentes, sólo una de ellas ha identificado como servicios confiables de apoyo a las instituciones públicas (Comisarías), sin embargo, mencionan como opción la búsqueda de una profesional acorde a las dudas o consultas que puedan suscitarse.

Sobre el conocimiento del personal de salud de las normas relativas a derechos de las y los adolescentes al recibir atención en salud sexual y reproductiva[11], el 88% respondió que *si sabe sobre la normativa que respalda este servicio de orientación*, mientras que el 12% *desconoce el marco normativo*. Asimismo, otro resultado resaltante fue si las normas vigentes establecen el derecho de las adolescentes a recibir el kit de emergencia en casos de violencia sexual (incluye la anticoncepción oral de emergencia), obteniendo como respuestas que el 86% sabe de esta obligatoriedad de servicio, el 9% desconoce sobre ello y el 5% contestó de forma negativa. Esta parte de la investigación nos brinda un panorama general del conocimiento del personal de salud sobre la normativa que ampara el acceso a orientación en temas de salud sexual y reproductiva, el cual al contrarrestarlo con el ejercicio pleno de los y las adolescentes de recibir dicha consejería se indica que el 21 % de estos establecimientos si solicita el requerimiento de consentimiento de los padres para recibir el servicio demostrando que los y las adolescentes no accedieron a métodos anticonceptivos modernos a pesar de requerirlos.

[1] Información recabada a partir del Directorio de Puntos de Cultura en marzo del 2022.

[3] El área Chorrillos, Lurín, Pachacamac, Pucusana, Punta Hermosa, Punta Negra, San Bartolo, San Juan de Miraflores, Santa María del Mar, Villa el Salvador y Villa María del Triunfo.

[4] Ancón, Carabayllo, Comas, Independencia, Los Olivos, Puente Piedra, San Martín de Porres y Santa Rosa)

[7] Según ESCALE: Magnitudes de Educación en el Perú. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=543&forma=C&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

[8] Las y los adolescentes considerados como ansiedad y depresión se basan en cuanto a sus percepciones pero sin especificar si hacen referencia a un diagnóstico específico sobre estas afecciones de salud mental

[9] Para el Observatorio Nacional de Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar del MIMP, los Centros de Emergencia Mujer (CEM) son servicios públicos multidisciplinarios y especializados en atender, asistir y prevenir casos de violencia basada en género de carácter gratuito y a nivel nacional.

[10] Fuente: <https://webapp.minsa.gob.pe/dwcnv/dwmadrenew.aspx>

Conclusiones

La pandemia por la covid-19, impacto la forma en cómo nos relacionamos e interactuamos. Los y las adolescentes durante este período se han visto afectados por las restricciones sociales y mandatos de aislamiento social, repercutiendo en su rutinas diarias, educación formal, juegos, relaciones familiares y amicales. Prácticamente en cómo ellos se relacionan con el mundo, lo que incluye, el efecto de las distintas violencias, entre ellas la violencia de género. Según los datos de los Centro de Emergencia Mujer en el 2020 se atendieron 23 800 casos de violencia hacia niñas y adolescentes mujeres entre 0 a 17 años, y en el 2021 esta cifra aumentó registrando la atención 35 949 casos, en ambos años el mayor porcentaje de víctimas fueron por violencia sexual. Estas cifras demuestran que durante la pandemia el grado de vulnerabilidad y riesgo de este grupo etario se acrecentó, agudizado por las restricciones de atención a los servicios especializados en casos de violencia de género.

A partir de estas disposiciones las y los adolescentes se vieron en la necesidad de establecer y/o reforzar estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia, como se demuestra en los resultados preliminares de la presente investigación, que nos brindan un panorama general de cómo las adolescencias se han visto afectadas bajo este nuevo contexto. En la encuesta dirigida a adolescentes, se han identificado las distintas estrategias que emplean frente a situaciones de violencia de género y la desinformación que se enfrentan; siendo la primera, acudir a una persona de confianza en el ámbito familiar. Recurrir a un referente de confianza dentro de la familia ante situaciones de duda, riesgo o falta de información es una respuesta común por parte de las y los adolescentes, por representar una figura de autoridad y carácter que puede enfrentar situaciones de inseguridad, según la percepción de los encuestados.

La segunda estrategia es el intercambio de experiencias y conocimientos con sus pares, una acción común que emplean los adolescentes. Y la tercera, es la generación de criterios de confiabilidad para el filtro de la información a la que acceder por medio del internet.

En las respuestas, sólo una adolescente identificó como servicios confiables de información referentes a las instituciones públicas, específicamente en lo concerniente a la seguridad y protección.

A pesar del panorama crítico en relación a la violencia sexual y al incremento nacional durante el 2020 de casos de embarazo no planeado en niñas y adolescentes (0-14 años) entre otras vulneraciones, la respuesta institucional del estado peruano fue limitada debido a varios aspectos como son: el bajo acceso a servicios diferenciados de salud adolescente, la resistencia a proveer servicios tanto de consejería como de acceso a métodos anticonceptivos en contraste con el conocimiento de los prestadores de salud a la normativa. En este contexto la investigación muestra que se desarrollaron simultáneamente estrategias de afrontamiento de los Puntos de Cultura en Lima norte y sur, por el lado de las organizaciones y/o colectivos, estos se involucran superficialmente con organizaciones estatales (Centros de Salud, MIMP) como con colectivos que abordan la salud sexual y reproductiva (28S, Movimiento “Ni Una Menos”, 25N, etc.), y a su vez desarrollan algunas actividades culturales y de capacitación enmarcadas en la temática, en contraste con lo anterior simultáneamente existe una resistencia a la aplicación del enfoque de género y derechos de los niños, niñas y adolescentes. En el caso de las estrategias desarrolladas por las y los propios adolescentes integrantes, estas fueron: acudir mayoritariamente a sus familiares, pares y/o integrantes del colectivo al que pertenecen para realizar consultas en violencia sexual y reproductiva, y solamente en 1 caso hace referencia a especialistas y otro a acudir a una institución de denuncia. Lo que significa la continuidad de esta grave amenaza que atenta contra los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes.

La lógica de cuidado y distribución del trabajo en adolescentes tiene similitudes con la reproducida por adultos basada en desigualdades de género predominantes en el contexto peruano, sin embargo su explicación y entendimiento necesita profundizar también en las relaciones de poder que se dan en los vínculos intergeneracionales y la predominancia del adultocentrismo para tener un total entendimiento puesto que los usos del tiempo empleados por los y las adolescentes tienen una distribución diferenciada de los adultos, hemos encontrado también que la realización de estas labores en ambos sexos, diferenciándose únicamente en la labor del cuidado de niños o niñas, actividad reconocida solo por adolescentes mujeres. Existe entonces una deuda pendiente desde el estado e instituciones por visibilizar los cuidados que realizan las y los adolescentes como aporte al grupo familiar con todas las particularidades que ellos implica, así como contar con estudios que especifiquen estas situaciones diferenciando no solo el sexo sino también los grupos etáreos.

Además pone en evidencia cómo se entrecruzan las labores escolares, labores de cuidado, actividades de socialización, recreación y otras experiencias individuales en un mismo tiempo y espacio, por lo tanto es importante para la investigación conocer si estas han existido previamente, se han generado en el proceso de aislamiento social obligatorio o solo se han visto reformuladas, en correspondencia a lo mencionado anteriormente, es necesario identificar, en caso se requiera, cómo se vieron reformuladas trasladándose únicamente al espacio físico del hogar.

A través de la interacción entre el equipo de investigación y las organizaciones y/o colectivos del Programa Puntos de Cultura, se encontraron coincidencias con la necesidad de ampliar los alcances de la investigación e interacción desde las Ciencias Sociales frente a los actores sociales. Considerando la devolución y retroalimentación de las experiencias y conclusiones a partir de lazos y redes de cooperación establecidos, y el reconocimiento institucional mutuo por medio de un trato horizontal.

Bibliografía

Defensoría del Pueblo (2021) Informe sobre la Supervisión de intervenciones efectivas para la prevención del embarazo no planeado en adolescentes. Serie de Informes especiales N°007-2021-DP.

Mannarelli, M., Pérez, E., Alarcón, K, Tello, C y Espinoza, K. Proyecto “Voces que existen: experiencias adolescentes frente a la violencia de género durante la pandemia por covid-19” existen. CONCYTEC, 2021.

Ministerio de Salud (2019). Norma Técnica de Salud para la Atención Integral de Salud de Adolescentes, N° 157- MINSAL/2019/DGIESP.

Ministerio de Salud (2021). “Rotafolio derecho de los adolescentes al paquete básico de atención integral de salud en el contexto de la Covid-19”.

Movimiento Manuela Ramos (2010) El Uso del Tiempo de las Mujeres Análisis Metodológico de la valoración económica del Trabajo gratuito de las personas y datos de la Dos estudios y dos reflexiones I Encuesta Nacional de Uso del Tiempo.

Necochea López, Raúl. “La planificación familiar en el Perú del siglo XX. Lima, IEP; UNFPA, 2016. (Salud y Sociedad, 4)

Observatorio Nacional de Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar. Red de Servicios del MIMP.

Palabras clave

Salud sexual y reproductiva, Adolescencias, Violencia de género, Covid-19.

Resumen de la ponencia

A pesquisa teve como principal problematização analisar se a cultura e arte se constituem em instrumentos emancipatórios para as juventudes. Para tanto, norteou-se através do objetivo geral de refletir sobre a dimensão das iniciativas promovidas pela Fundação Municipal de Cultura (FMC) do município brasileiro de Ponta Grossa/PR junto ao público juvenil. Buscou também: sistematizar fundamentos teóricos sobre as categorias que cercam a pesquisa; mapear os programas culturais e artísticos ofertados pela FMC; identificar elementos que caracterizem um perfil dos programas e projetos ofertados pela instituição; identificar junto aos profissionais da Fundação as suas perspectivas sobre juventudes, arte e cultura; e analisar os principais desafios enfrentados pela equipe de profissionais na execução dos programas e projetos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva e com uso de metodologia bibliográfica e documental; e para a aproximação do campo de pesquisa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos profissionais responsáveis pela coordenação dos setores/departamentos da FMC que possuem ações culturais voltadas para a comunidade, as quais foram analisadas por meio de análise de conteúdo. Enquanto principais resultados, viu-se que a arte e a cultura podem ser bandeiras de luta e símbolos de resistência, indissociáveis do cenário em que estamos inseridos, carregando consigo a possibilidade de abrir o caminho para o pensamento crítico e em alinhamento aos processos de mudança social. Elas trazem poder de voz, expressão e protagonismo, além de promoverem aconchego e o vínculo entre os indivíduos. Também, as ações promovidas pela FMC podem ser consideradas importantes instrumentos para a interpretação da realidade e para o impulsionamento à sua mudança, partindo do entendimento de que essas ações têm como fundamentos a democratização e ressignificação da arte e da cultura e a transformação do cenário social através delas. Constatou-se ainda a magnitude de se reconhecer as inúmeras potencialidades que as juventudes carregam (e podem carregar), enquanto principais agentes propulsores de movimentos sociais e resistência - considerados atores centrais nas mais diversas ondas de mobilização, não somente no Brasil mas também no mundo. Tão logo, amarramos a dimensão da cultura e arte como processos pedagógicos emancipatórios na vida dos jovens, segmento este que carrega a sede por mudança e rico em manifestações de sociabilidade. Por fim, o estudo evidenciou as iniciativas elaboradas pela instituição analisada que visam o incentivo e estímulo à participação dos jovens em suas ações, buscando, principalmente, desconstruir o entendimento elitizado de arte e cultura para as juventudes de periferia, assim como frisou a importância da formulação de políticas culturais para os jovens no Brasil e em Ponta Grossa, tendo em mente que o município é um reflexo das políticas federais.

Introducción

Este trabalho reflete sobre a dimensão da arte e da cultura enquanto instrumento emancipatório junto aos programas/projetos/ações, em especial ao público juvenil, na Fundação Municipal de Cultura (FMC) do município de Ponta Grossa/Brasil.

A Fundação Municipal de Cultura foi escolhida como campo de pesquisa por se tratar do órgão responsável em planejar, promover, coordenar, executar e acompanhar as ações culturais do Poder Público Municipal no âmbito das manifestações artístico-culturais dos mais diversos segmentos presentes na sociedade, competindo-lhe, desta forma, a formulação da política cultural do município (PONTA GROSSA, 2013).

A partir dessas considerações, assinala-se, portanto, que o campo de pesquisa é a Fundação Municipal de Cultura de Ponta Grossa e, como sujeitos participantes, se delimitou a partir de critérios os cinco responsáveis pela coordenação dos setores que compõem a FMC, os quais são considerados como sujeitos significativos para responder às questões através de entrevista semi-estruturada que moveram esta pesquisa. Pontua-se também que o estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva.

O processo de análise dos resultados deste estudo se deu por análise de conteúdo. Segundo Câmara (2013), a análise de conteúdo tem o objetivo de compreender características, estruturas ou modelos através dos fragmentos das mensagens coletadas, onde o esforço do pesquisador se divide em duas partes: entender o sentido daquilo que foi comunicado e, principalmente, fazer o desvio do olhar em busca de outras formas de significação. Portanto, a análise de conteúdo segue três passos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Deste processo de análise dos dados resultaram as seguintes categorias analíticas: ações promovidas pela Fundação Municipal de Cultura; concepções da relação: arte, cultura e juventudes; desafios do trabalho com

arte e cultura; ampliação das perspectivas de trabalho da Fundação Municipal de Cultura; e a articulação junto às juventudes.

Desarrollo

As primeiras categorias que nortearam a pesquisa foram cultura e arte, o que se tornou um desafio buscar definir seus conceitos a partir da literatura. Existe uma gama de resultados e possibilidades a partir desses dois conceitos e, disto, nota-se que sua definição concreta é um ponto que ainda se encontra em discussão, especialmente na área das ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

Com a obra de Santos (1987), observamos que o termo na contemporaneidade se associa ao estudo, ao saber, às manifestações artísticas, aos meios de comunicação de massa, festas e cerimônias ligadas à tradição, lendas, crenças, entre demais outras formas de expressões culturais.

O autor trabalha duas concepções de cultura: a primeira abrange todos os aspectos de determinado cenário, onde a própria existência social de uma nação caracteriza-se por esse termo. Aqui, o direcionamento é dado à totalidade de características de um povo, nação ou de grupos no interior de uma sociedade, analisando as maneiras como estes concebem e organizam a vida social e/ou seus aspectos materiais.

Já a segunda concepção diz respeito, mais especificamente, aos conhecimentos, ideias e crenças de um povo. Neste contexto, o autor cita o exemplo da cultura francesa, onde ela pode abranger a língua francesa, literatura francesa, sua filosofia, expressões artísticas... ou até mesmo a cultura alternativa, que engloba os modos de se pensar, ver e de viver a vida. Um ponto destaque feito por Santos (1987, p. 39) é a indispensabilidade de pensarmos a cultura em sua forma dinâmica, e não como algo fixo, imóvel; assim, “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.”

À vista disso, o autor em questão percebe a cultura como um aspecto constituinte do cenário social, de dimensão não-material, onde a sociedade encontra um espaço de expressão sobre o conhecimento que possui de si mesma, sobre outras, sobre a própria existência – incluindo, também, o modo como se é expresso, seja através da arte, da religião, da ciência, da tecnologia, da política.

E ao analisar a produção de Coli (2006), compreendemos a pontuação do autor que, mesmo existindo uma certa dificuldade na definição do termo arte, é possível abordá-lo diante da ideia de admiração; ou seja, é provável que, se perguntarmos a um indivíduo o que ele considera como arte, a resposta será algo em torno do que ele mesmo admira, o que é visto como belo ou até mesmo espantoso – algo que envolve o sentir do sujeito.

Conforme o supracitado autor, a mentalidade sobre a arte passa a se expandir a partir do século XIX, quando o olhar da antropologia e sociologia se direciona não apenas para as expressões da Renascença, mas também para a arte oriental, egípcia, popular, moderna e inclusive a pré-histórica. À vista disso, vemos aqui a ruptura com a perspectiva etnocêntrica europeia da concepção do que é arte para além da cultura. Ademais, enfatiza-se a arte em sua função de conhecimento e aprendizagem. Isto é, o domínio da arte diz respeito ao não-racional, ao indizível, resultando na transformação dos indivíduos através do contato com ela.

Para Serafíni e Deitos (2008), a arte abrange a dimensão de ser discutida a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, afirmando que a realidade possui um tempo histórico e que o modo de produção do homem é determinado pela junção da vida social e política daquele momento. Nesse sentido, a arte é compreendida através do reflexo da ação do homem sobre a natureza, onde a habilidade artística vem a partir de um aprendizado, de uma mediação e humanização dos sentidos.

A partir dessa humanização dos sentidos, a arte se apresenta então “[...] como um elemento que tem a capacidade de incidir contra os processos de alienação porque faz com que o indivíduo se perceba em sua totalidade” e também “[...] faz os homens enxergarem uns aos outros.” (SCHERER, 2013, p. 75, 74).

O terceiro elemento que norteou a pesquisa e que buscou-se sua definição através da literatura foi emancipação. E para entender sobre, recorreu-se à obra de Montañó e Duriguetto (2010), onde os autores ancoram-se em Marx na apresentação da distinção entre emancipação política e emancipação humana.

A emancipação política diz respeito à conquista de direitos civis, políticos, trabalhistas e sociais – em outros termos, é responsável pela garantia da liberdade e igualdade perante a lei. Os autores em referência reconhecem a dimensão de tais conquistas no progresso da sociedade, e não obstante, chamam a atenção no sentido da emancipação política realizar-se no interior da ordem do capital. Isto é, realizam-se na manutenção de um sistema desigual (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010).

Para Marx (s.d. p. 29), com a emancipação política o homem não se libertou da religião mas recebeu a liberdade religiosa, assim como também não se libertou da propriedade mas recebeu a liberdade da propriedade. Ou seja, em uma sociedade onde as desigualdades são tão gritantes como a nossa, a emancipação política permite o “equilíbrio” entre as esferas presentes no corpo social. Declara o direito de ir e vir, o direito ao voto, direito da organização, direito à moradia, educação, saúde etc. Contudo, na visão de Marx, a emancipação política limita-se na medida em que ela não alcança a emancipação do homem em sua totalidade, assim dizendo “O Estado pode ter-se emancipado da religião, embora a imensa maioria continue a ser religiosa.” (MARX, s.d., p. 11).

A emancipação humana, por outro lado, equivale à eliminação de toda forma de desigualdade e exploração entre os homens. Ou seja, ela ocorre na superação da ordem do capital, tendo como horizonte o comunismo (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010). Em suma: para Marx, a emancipação política não deve ser vista como um fim, mas como um meio para atingir a emancipação humana. Tão logo, segundo pontuam os autores, não há emancipação humana sem emancipação política, assim como emancipação política não pressupõe a emancipação humana.

E por fim, a última categoria da qual se analisou sua concepção no presente estudo foi juventudes, na qual a sua definição mais simples pode ser encontrada na leitura da Lei brasileira nº 12.852 de 2013, que designa enquanto jovem aquele que possui entre 15 a 29 anos de idade. Elucidando em dados quantitativos, aproximadamente 26% da população latino-americana e 27% da população brasileira, segundo o IBGE de 2013, se encontram nesta faixa etária, conforme vemos em Barreiro (2017). Entretanto, a preocupação com a inserção da juventude na agenda pública só passou a intensificar-se nos últimos anos, trazendo, como principal marco, o Estatuto da Juventude.

O Estatuto (instituído pela Lei nº 12.852 de 2013) dispõe sobre os direitos dos jovens, que segue os princípios de: promoção da autonomia e emancipação deste segmento; de valorização de sua participação social e política; de promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do Brasil; de reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares; de promoção de seu bem-estar; de respeito à sua identidade e diversidade individual e coletiva da juventude; de promoção da vida segura, cultura da paz e da não discriminação; e também de valorização do diálogo e convívio do jovem entre as gerações (BRASIL, 2013).

Na busca de definição para o termo juventude, Esteves e Abramovay (2009) apud Scherer (2013) apontam a juventude enquanto construção social. Isto significa que a juventude se configura enquanto produção do imaginário social a partir da forma como os jovens são vistos pelos demais. Abrange-se nisto momentos históricos e as mais diversas situações de classe, gênero, etnia e outros (ESTEVES E ABRAMOVAY, 2009 apud SCHERER, 2013).

Compreendendo que momentos históricos, situações de classe, gênero, etnia etc. determinam o entendimento por juventude, Dayrell e Carrano (2003) enfatizam a noção de juventudes no plural, na defesa de que não existe somente um único modo de ser jovem nas esferas sociais. Nas palavras dos autores, “[...] as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil.” (DAYRELL, CARRANO, 2003, p. 9).

Neste trabalho utilizamos da aproximação feita por Borgo (2014) com fundamento em Dayrell, considerando “[...] a juventude enquanto condição social, ao mesmo tempo em que é representação.” (p. 28). Suas mudanças físicas, psicológicas, corporais, afetivas e relacionais são condicionadas e representadas de acordo com a determinada sociedade em que se encontram, com um tempo histórico e em conformidade com os grupos presentes no interior dessa sociedade.

Souza (2004) discute os desafios enfrentados pelas juventudes na construção de suas identidades em tempos tão contraditórios, onde as incertezas próprias dessa idade acumulam-se às incertezas da vida contemporânea. São tempos marcados pelo subjetivo, pela fragmentação e pelos ritmos diferenciados. Intensifica-se, portanto, no período da juventude (mas não somente), uma busca constante por respostas de perguntas como quem sou, como me aproximo e como me diferencio do outro (SOUZA, 2004). Todavia, há de se reconhecer que: se é um tempo de tantas incertezas, é, também, um tempo de fartas possibilidades.

A autora considera a juventude como um momento rico nas manifestações de sociabilidade, enfatizando a importância de percebermos a forma como o segmento juvenil ocupa os espaços sociais e como redefinem de forma constante a sua identidade. Logo, elementos como a dança, o teatro, poesia, música etc. são vistos como uma circunstância capaz de trazer o reconhecimento do sentido daquilo que fazem. Com a formação de grupos culturais, a juventude afirma o que é a partir do reconhecimento um do outro.

Dado os conflitos sociais contemporâneos, Dayrell e Carrano (2003) desconstruem em sua pesquisa a mentalidade das juventudes como distante e pouco participativa politicamente. As décadas de 80 e 90 no Brasil são a própria prova: as ruas foram tomadas pelos jovens nas campanhas Diretas Já e no impeachment de Fernando Collor de Mello. Para além disso, as Jornadas de Junho de 2013 foram compostas, em sua grande maioria, por jovens brasileiros em sua luta coletiva pela tarifa zero, fim da violência policial, sistemas de transporte público de boa qualidade e demais demandas da classe trabalhadora (GOMES, 2014).

Em Melucci (1996) vemos a discussão sobre as juventudes como um dos atores centrais nas mais diversas ondas de mobilização, não somente no Brasil mas também no mundo. Observa-se disso a sede por mudança que constitui as vidas das juventudes – onde, ao mesmo tempo em que se encontram em meio a tantas incertezas, inseguranças (pessoais e coletivas), também compõem majoritariamente as linhas de frente em lutas sociais e políticas.

Não se pode deixar de ressaltar, portanto, o potencial das juventudes na construção de um mundo melhor, sendo estes, em grande maioria, os principais responsáveis pela liderança dos movimentos sociais. Com seu horizonte amplo de oportunidades, a juventude é o momento em que se iniciam seus projetos de vida, com seus gostos, vocações e, também, com e sobre o mundo em que vivem (SOARES, 2012).

A capacidade do público jovem em promover mudanças, reflexo do “inconformismo juvenil” citado por Ianni (1968) – se canalizada pelo Poder Público e pela sociedade –, pode promover positivos impactos no mundo em que vivemos. Visando essa potencialidade, tendo em mente ainda que “[...] é na juventude que se produz o conhecimento do mundo. É a primeira vez que o jovem se dá conta de que está numa certa época histórica, em certo momento histórico” (SOARES, 2012, p. 24), amarra-se aqui a dimensão da cultura e arte enquanto processos pedagógicos emancipatórios na vida das juventudes.

No universo pesquisado, a primeira categoria buscou traçar uma análise de como as ações promovidas pela Fundação Municipal de Cultura do município de Ponta Grossa/Brasil se caracterizam de modo geral sob o ponto de vista dos entrevistados. Um elemento inicial identificado foi a democratização da cultura que, segundo Ander-Egg (1987) apud Souza (2018), este processo significa ampliar o acesso do grande público aos projetos de cultura e à vida artística, consistindo em proporcionar conhecimentos e serviços para diminuir a desigualdade

do acesso aos bens culturais. Além disso, foram citadas questões como descentralização da arte, a promoção da convivência e socialização entre os sujeitos através de projetos artísticos e culturais assim como o seu fomento (que diz respeito à promoção do Estado de determinadas atividades que resultem em um benefício à comunidade) e o incentivo à população de jovens artistas da cidade, reconhecendo-os e valorizando-os. As palavras que mais se sobressaíram durante suas falas foram: convivência; fomento; ressignificar; humanização; democratização; descentralização; valorizar; vínculos; transformação; e pedagógico.

Além de buscar identificar a caracterização dos projetos da Fundação Municipal de Cultura por meio da visão dos profissionais responsáveis pela coordenação dos setores/departamentos que possuem ações culturais voltadas para a comunidade, objetivou-se também conhecer e refletir sobre as suas narrativas da concepção e relação de arte, cultura e juventudes, categorias norteadoras deste trabalho. Viu-se o entendimento da cultura e arte como um instrumento de transformação social, fazendo parte da psique humana e que se apresenta como expressão do ser humano. Já sobre a relação destes elementos com as juventudes, suas falas trouxeram a arte e a cultura como instrumentos de acolhimento, transformação, identidade e com a potencialidade de fazer com que os jovens se tornem seres mais saudáveis e participantes de uma sociedade.

Os entrevistados também trouxeram a discussão sobre os impactos da globalização e do advento da internet que, de certa forma, podem ter afastado o público juvenil das práticas culturais e artísticas, o que levou à interpretação de que o mundo globalizado é um impeditivo para que as juventudes se aproximem da arte e da cultura, mas essas últimas são ferramentas fundamentais na vida do segmento discutido, excelentes canais de transformação, acolhimento e de participação.

Em relação aos desafios no trabalho com cultura e arte, o elemento que mais se destacou durante a fala dos participantes da pesquisa foi a escassa valorização da área e também o baixo orçamento destinado para programas e projetos culturais no Brasil. O país carrega um longo histórico de desconsideração com o setor cultural, o que justifica grande parte do cenário vivenciado em relação a esta área nos dias atuais: em que pese a questão da verba, segundo Moura (2021), a cultura perdeu metade de seu orçamento federal nos últimos 10 anos e segue em queda. Em 2011, o setor recebeu o valor de R\$3,34 bilhões; já em 2021, a cultura teve o valor previsto de R\$1,77 bilhões. Para Célio Turino, ex-secretário da Cidadania Cultural do Ministério da Cultura (entre 2004 a 2010), durante o governo Dilma a cultura perdeu seu valor estratégico que continha durante o governo Lula, o que se intensificou ainda mais durante a governança de Temer, considerando as políticas de austeridade e de teto de gastos. O ex-secretário também pontuou a guerra cultural vivenciada no governo de Jair Bolsonaro, do qual muito se fez através do Poder Público de ataques às artes e à cultura, visando sua destruição (MOURA, 2021).

O descaso com esse setor trata-se de um fenômeno histórico no país e que, conforme alguns governos, se acentua ou apenas se estabiliza. É visível o lugar que a cultura ocupa na agenda política e, entendendo o seu potencial de transformar realidades e fazer com que os homens se aproximem, se expressem, entendam o mundo que os rodeia e se entendam também, é muito cômodo que a cultura e a arte sejam desvalorizadas se vivemos em um sistema regido cegamente pela obtenção de lucro, através da exploração e dominação dos sujeitos sem que estes se entendam como cidadãos.

No que tange à ampliação das perspectivas de trabalho da Fundação Municipal de Cultura a partir da fala dos entrevistados, o que mais se salientou foi o ampliar ainda mais a democratização e descentralização da cultura, produzindo-a nos bairros; o restauro de obras do setor de Artes Visuais; abrir espaço para expor produções de artistas iniciantes; a compra de novos instrumentos musicais; o reconhecimento de seu setor como um espaço de transformação social; disponibilizar mais oportunidades para novos integrantes da banda do setor musical e, por último e não menos importante, a questão da verba, bem como atrair mais pessoas para que se tornem consumidores de cultura e arte local.

Sobre o espaço de trabalho da Fundação e a articulação com as juventudes, viu-se que no momento da pesquisa ainda não havia nenhum programa ou projeto voltado unicamente para o segmento juvenil através da FMC, mas que, apesar disso, ações vêm sendo planejadas pela instituição para que chamem a atenção do público jovem, incentivando sua participação. As juventudes representam muitos potenciais, ao contrário do que é pensado pelo imaginário social carregado de estigmas e preconceitos. Elas carregam consigo um momento rico de sociabilidades, com sede de mudanças e, em grande parte das vezes, são protagonistas dos movimentos sociais. Desta forma, há uma grande dimensão no incentivo à sua participação em todos os setores da sociedade. Isto é: o quanto as juventudes ainda podem florescer mais quando são motivadas. É a partir disso que se demonstra a importância e o compromisso que o Poder Público carrega na formulação de políticas públicas para esse segmento.

Através de igrejas também é possível identificar o desenvolvimento de estratégias para atrair e manter os jovens em suas práticas, na qual grande parte destas e de movimentos religiosos se comprometem em estimular atividades neste sentido e criam grupos específicos de jovens em suas entidades. Um exemplo disso é a Jornada Mundial da Juventude (JMJ), organizada pela Igreja Católica, que se trata de um evento internacional que ocorre regularmente nas dioceses católicas desde a década de 80, instituída pelo Papa João Paulo II (MARIZ, MESQUITA & ARAÚJO, 2018).

No ano de 2013 a JMJ foi sediada pelo Rio de Janeiro, e o evento englobou também diversas atividades de cunho artístico, cultural e turístico, segundo Gonzales e Mariz (2017). As autoras pontuaram ainda que ao fim da Jornada foram gerados aproximadamente 1,8 bilhão de reais na economia do município, além de bater o recorde na missa final com 3,7 milhões de pessoas espectadoras na praia de Copacabana e o registro de peregrinos de mais de 175 países. Desta forma, observamos que o incentivo e reconhecimento da beleza e potencialidade dos jovens provém (e deve prover) das mais variadas esferas, até mesmo considerando o vasto leque de discursos

providos de papas fazendo um apelo para responsabilidade das juventudes com o futuro das nações, assim como para o cultivo da cultura de paz (FERNANDES, 2017).

Deste modo, o Estado não pode se isentar das iniciativas na formulação de políticas públicas para o segmento e nem deixar somente à cargo de outras organizações, dado que essa é uma responsabilidade do Poder Público assegurada pelo Estatuto da Juventude e demais documentos legais. Além disso, um outro ponto indispensável neste momento é dar o devido destaque à importância que carregam as Conferências Municipais de Cultura junto ao Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC) nesta articulação.

Para tanto, o estímulo à participação dos jovens nas ações culturais deve estar alinhado ao estímulo à participação desses nas Conferências e no CMPC, pois são instâncias representativas e de natureza democrática

– ou seja, são espaços verdadeiramente abertos à discussão e fomento para a formulação de políticas públicas eficazes, eficientes e efetivas no setor cultural e que podem despertar a consciência da sociedade (e do Poder Público) para a criação de atividades específicas dos interesses das juventudes.

A oportunidade de espaços para que as juventudes ocupem esses meios e se expressem enquanto sujeitos através da arte e da cultura é muito importante levando em consideração as potencialidades que essas três categorias representam: a dimensão artístico-cultural para o pensamento crítico e de poder de expressão; e a dimensão de potencial transformador da realidade que as juventudes e movimentos juvenis englobam. Além disso, se faz necessário estarmos atentos às manifestações juvenis que, conforme apontam autores como Mannheim ou Melucci apud Dayrell (2002), são consideradas como “a ponta de um iceberg” que visibilizam todas as contradições e tensões vivenciadas por esse segmento.

----- Conclusiones

Entender os desafios do trabalho com a cultura a partir das entrevistas trouxe a reflexão sobre o completo descaso por parte do Poder Público com o setor cultural brasileiro. A baixa valorização, baixos orçamentos e oscortes de verba foram os elementos que se sobreluzeram nos depoimentos colhidos e, com a realização da linha do tempo da área das políticas de cultura no país, observamos de maneira concreta que isso se trata de um fenômeno histórico e estrutural. O artístico-cultural no Brasil sempre foi deixado em segundo (ou quem sabe último) plano.

Um outro elemento que respondeu às nossas indagações iniciais foi constatar que não havia nenhuma ação voltada especificamente para o público jovem na Fundação. Em contrapartida, observa-se que ações têm sido feitas e planejadas para o incentivo e motivação da participação destes, o que se mostrou de forma significativa. Conforme pontuado anteriormente, tais estratégias de estímulo às juventudes possuem dimensão considerando o quanto esses indivíduos ainda podem prosperar quando são motivados.

Essa categoria analítica reforçou a importância e dever do Estado na formulação de políticas públicas culturais para as juventudes. É uma responsabilidade da qual o Poder Público não pode se isentar, assim como um direito assegurado pelo Estatuto da Juventude e que se efetiva através da articulação das Conferências Municipais de Cultura, dos Conselhos e também da presença das juventudes nesses espaços, fortalecendo a democratização do setor cultural, assim como zelando e reconhecendo a realidade, necessidades e potencialidades dos jovens.

Através das entrevistas também se pôde refletir sobre a ampliação das perspectivas de trabalho da FMC, que reforçaram a característica progressista da instituição. As falas revelaram riqueza nas expectativas dos entrevistados, que se sintonizam com os pressupostos aqui pontuados em relação ao caráter transformador que ações, programas ou projetos artístico-culturais podem carregar. Certamente, são elementos que se aproximam do aspecto da emancipação.

Todos esses pontos trouxeram ao remate do presente trabalho de que a arte e a cultura são indissociáveis do cenário em que estamos inseridos, carregando consigo a possibilidade de abrir o caminho para o pensamento crítico e em alinhamento aos processos de mudança social. Elas trazem poder de voz, expressão e protagonismo, além de promoverem a convivência e o vínculo entre os indivíduos.

Assim como destacou o filósofo marxista Gramsci apud Monasta (2010), com a cultura compreendemos nosso valor histórico, nossa função, nossos direitos e nossos deveres. Logo, as ações promovidas pela Fundação Municipal de Cultura em Ponta Grossa/PR podem ser consideradas enquanto instrumentos valiosos para a interpretação da realidade e para o impulsionamento à sua mudança, partindo do entendimento de que essas ações têm como fundamentos a democratização, ressignificação e a transformação.

Em vista disso, as juventudes – enquanto potenciais agentes propulsores de movimentos sociais, de luta e resistência – articuladas à cultura e à arte em uma perspectiva crítica, caracterizam a revolução processual que engloba o transcurso da ruptura molecular aqui discutida, visto como uma fase de intermédio que visa chegar ao objetivo maior: a emancipação política.

Frisa-se, portanto, a magnitude de se reconhecer as inúmeras potencialidades que as juventudes carregam e podem carregar, mesmo com elas inseridas em um cenário em que são desvalorizadas, marginalizadas e estigmatizadas. A formulação de políticas públicas culturais para os jovens é de suma importância, assim como valorizar as expressões juvenis que provêm através da arte e da cultura. E mais do que isso, é imprescindível que se desconstrua a imagem de que aquilo que é cultural não possui relevância. É necessário agir com vistas a romper o ciclo que se perpetua há décadas na sociedade brasileira de desvalorização da arte e da cultura.

A mudança social não acontece do dia para a noite. Ela ocorre através de pequenos passos, que em um movimento de totalidade resultam na ruptura molecular (GRAMSCI, 1989 apud LUIZ, 2011). Com isso em mente, subscrevemos neste estudo de que arte e cultura podem ser libertadoras, símbolos de resistência e de bandeiras

de luta, e que são capazes de instruir criticamente as juventudes enquanto instrumentos emancipatórios.

Bibliografia

- BORGO, G. A. M. A caracterização das organizações de juventude de Irati-PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília.
- CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, Brasília, p. 179-191, jul./dez. 2013.
- DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2002.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Jovens no Brasil: Díficeis travessias de fim de século e promessas de outro mundo. 2003.
- FERNANDES, S. Narrativas institucionais e juvenis a partir da JMJ: emergências de afeto e cultura midiática no catolicismo. Estudos de Religião, v. 31, maio-ago. 2017.
- GOMES, V. I. C. A participação dos jovens nas Jornadas de Junho de 2013 e o papel das redes sociais: um estudo de caso em sala de aula. Universidade Estadual de Londrina, 2014.
- GONZALES, L. T. V.; MARIZ, C. L. Jornada Mundial da Juventude Rio 2013: ressignificando espaços da cidade e identidades religiosas. Religião & Sociedade, Dossiê Religião na Paisagem, 2017.
- IANNI, O. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita de (org.). Sociologia da juventude, I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 225-242.
- LUIZ, D. E. C. Emancipação e Serviço Social: a potencialidade da prática profissional. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.
- MARIZ, C.; MESQUITA, W.; ARAÚJO, M. P. Jovens católicos brasileiros: presentes e ativos em sua igreja. INTERSEÇÕES [Rio de Janeiro] v. 20 n. 2, p. 412-431, dez. 2018.
- MARX, K. A questão judaica. S.D. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf> Acesso em 21 dez 2022.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Young: Estocolmo, 1996.
- MONTANO, C.; DURIGUETTO, M. L. Estado, classe e movimento social. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MOURA, E. Cultura perde metade de seu orçamento federal na última década e segue em queda. Folha de S. Paulo, 2021.
- PONTA GROSSA. Decreto 6.742 de 2013. Institui a Fundação Municipal de Cultura e disciplina o seu regimento interno. 2013. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2002/703/7039/lei-ord>> Acesso em 9 jan 2023.
- SANTOS, J. L. O que é cultura. 6 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- SCHERER, G. A. Serviço Social e Arte: Juventudes e Direitos Humanos em Cena. São Paulo: Cortez, 2013.
- SERAFINI, T. S.; DEITOS, N. J. O Materialismo Histórico Dialético e o Ensino da Arte na Educação Básica. UNIOESTE, 2008.
- SOARES, R. Juventude, juventudes: construção da política municipal para jovens de São Lourenço - MG. 2012. 90 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012
- SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. Cidpa Viña del Mar: Última década nº 20, 2004.
- SOUZA, V. Cidadania cultural: entre a democratização da cultura e a democracia cultural. PRAGmatizes - Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura. 2018.

Palabras clave

Arte e cultura. Instrumentos emancipatórios. Juventudes.

Nery Facundo Rauch¹

1 - Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas- CONICET.

Resumen de la ponencia

El sistema educativo argentino desde su origen se estableció como un elemento de identificación común de los ciudadanos, donde si bien se establecieron niveles graduales que estaban condicionados al origen social de los estudiantes, se estableció bajo un espíritu de igualdad de oportunidades e integración social, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX con el incremento de las tasas de graduación del nivel medio y políticas públicas que facilitaron el acceso al nivel superior. No obstante, estos avances en materia de democratización no han alcanzado la consistencia para hablar de una completa democratización del nivel, puesto que persiste una estructura de inclusión-excluyente (Ezcurra, 2013), dado que si bien hay un efectivo incremento de la matrícula de educación superior, éste convive con el fenómeno del abandono, sobre todo en los primeros años de ingreso al sistema. En este marco, con la irrupción de la pandemia por Covid-19, y las medidas sanitarias que los diferentes gobiernos dispusieron para paliar sus impactos en la población, se agudizaron las tensiones vigentes en las estructuras educativas, inclusive la universitaria. La presente investigación centra su interés en estudiantes que asisten a la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), la cual se constituye en el centro de estudios de nivel superior público y gratuito de referencia en el sur de la provincia de Córdoba. El objetivo que orienta el presente trabajo radica en identificar el impacto de los cambios acaecidos en el marco de la pandemia por Covid-19 en las trayectorias educativas de estudiantes que transitan sus primeros años el nivel superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). A este fin, se indagó a estudiantes del prof. y la lic. en Educación Física que transitan el segundo año en su carrera en forma presencial, en contraste con su último año de nivel medio y el primero del superior lo hicieron en entornos virtuales. En materia metodológica, se trata de un estudio de diseño transversal y de tipo descriptivo, el cual recurre a técnicas cuantitativas de fuentes primarias para su análisis, cuestionarios. Los cuales pretenden dar cuenta de las propias valoraciones de los/as estudiantes sobre los contrastes tanto en la organización de sus tiempos como en las ventajas y dificultades que presentan las modalidades educativas experimentadas en sus últimos años de escolaridad.

----- Introducción

Desde su constitución a fines del siglo XIX, el sistema educativo argentino se erigió como un elemento de identificación común de los ciudadanos, bajo un espíritu de igualdad de oportunidades e integración social en la educación básica, pero con una estructura segmentada entre los niveles educativos condicionada por el origen social de los/as estudiantes.

En el transcurso del siglo XX esta estructura fue diluyendo su incidencia gracias a diversos factores que posibilitaron el ingreso de sectores sociales de menores ingresos en la educación de nivel medio y superior. Hasta la década de 1960, cuando los estratos sociales más altos comienzan a abandonar la escuela de gestión estatal en pos de la de gestión privada (Tiramonti, 2005), y sobre todo a partir de la década de los ochenta, donde se agudiza la tendencia de fragmentación del campo educativo, evidenciando la existencia de circuitos diferenciados en el interior del sistema escolar para alumnos de origen social disímil (Tuñón y Halperin, 2010:3).

En este contexto histórico, particularmente con el restablecimiento de la democracia en 1983, la matrícula universitaria expresó un crecimiento sostenido tanto en instituciones estatales como privadas. Lo cual encuentra sustento en la ampliación de las políticas públicas de inclusión educativa, el crecimiento de la escolarización y la prolongación del período escolar obligatorio (Otero y Corica, 2017:11).

En este marco, el año 2020, con la irrupción de la pandemia por Covid-19, y las medidas sanitarias que los diferentes gobiernos dispusieron para paliar sus impactos en la población, marcó un hito que puso en tensión las estructuras educativas que en mayor o menor medida presentaban dificultades, incidiendo particularmente en las trayectorias escolares de quienes se encontraban en procesos transicionales de la educación secundaria a la superior.

Este cuadro general da sustento a la presente investigación, la cual centra su interés en los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina), particularmente en identificar el impacto de los cambios acaecidos en el marco de la pandemia por Covid-19 en las trayectorias educativas de estudiantes que transitan sus primeros años en el nivel superior. En materia metodológica, se trata de un estudio de diseño transversal y de tipo exploratorio, el cual recurre a técnicas cuantitativas de fuentes primarias -cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas- realizadas a 88 estudiantes de 2do año del Profesorado y la Licenciatura en

Educación Física. A partir de la obtención de la información, el procesamiento de los resultados se centró en distinguir los resultados generales de la muestra, para posteriormente intervenirlos por la variable del tipo de gestión educativa a la que asistieron los estudiantes en su educación secundaria, esto último con el propósito de avizorar los contrastes que se presentan en las trayectorias escolares de la juventud en base a su origen socioeducativo.

A fines de organizar la presentación, la ponencia se conforma por tres apartados troncales y las respectivas reflexiones finales. En primera instancia se desarrolla una breve reseña del anclaje histórico que sustenta el proceso de fragmentación socioeducativa en Argentina; para posteriormente desarrollar el devenir del sistema de educación superior en el país; y por último, adentrar en el impacto de la pandemia de covid-19 en el campo educativo y el retorno a la modalidad de cursado presencial de los/as estudiantes universitarios en sus primeros años en el nivel.

Desarrollo

Desintegración social y fragmentación educativa

El advenimiento de la segunda mitad del siglo XX, producto en gran medida de la retracción progresiva del papel estatal en el diseño de políticas públicas que garantizaron destacables índices de bienestar social, junto a una sostenida desinversión en la estructura educativa (deterioro de los salarios y las condiciones laborales de los docentes, ausencia de políticas dirigidas a jerarquizar la formación de los/as profesionales de la educación, etc.), condujo a una profunda declinación del sistema educativo; que junto a un creciente incentivo del desarrollo de la educación de gestión privada para responder a la creciente demanda educativa, se dio inicio a un progresivo proceso de matriculación estudiantil en éstas instituciones y la correspondiente configuración de circuitos diferenciados de escolarización en base al poder adquisitivo de las familias de los/as estudiantes (del Cueto y Luzzi, 2008: 63).

Corresponde destacar que esta tendencia fragmentaria no solo se presentaría en base a los tipos de gestión de las instituciones educativas, sino también en el seno de cada una de ellas. A partir de los años '80, diversos estudios dieron cuenta de la creciente segmentación del sistema que producía diferencias entre las escuelas según la zona en la que estaban ubicadas y la población que recibían, independientemente si se trataban de establecimientos estatales o privados, contrarrestando los efectos democratizadores del aumento de la cobertura y generando una mayor diferenciación de circuitos que reproducen y refuerzan la desigualdad social de los estudiantes (Braslavsky, 1986; Braslavsky y Filmus, 1987).

A partir de estas aclaraciones, se observa que en las décadas recientes se asiste a un proceso por el cual fracciones importantes de los sectores medios abandonan la educación pública, dejando de ser una característica exclusiva de los sectores de altos ingresos (Katzman, 2019: 20). Y encontrando su principal respuesta en la percepción de los padres sobre el “*deterioro relativo en la calidad de la enseñanza pública*” (p.21); pero con factores macro y micro-sociales que inciden directamente en dicha percepción y sus precedentes conductas. En relación a esto, dentro de los principales factores macro-sociales encontramos a la naturaleza de las matrices socioculturales, el nivel de pobreza y de desigualdad en la distribución de la riqueza, y el nivel de urbanización (Ibid.: 21); mientras que dentro de los micro-sociales, que son determinados principalmente por decisiones de los padres, se presentan: la optimización de la inversión en capital humano buscando asegurar la calidad de los conocimientos adquiridos, la evaluación (de las instituciones educativas) acerca de sus potenciales relativos como semilleros de capital social, la adquisición de capital simbólico y el clima de seguridad en los lugares de enseñanza (pp. 21-22).

Juventud y estudios superiores en la Argentina contemporánea

La educación superior a nivel nacional dio un quiebre notorio con la reforma universitaria de 1918, abandonando progresivamente su carácter elitista por uno de masificación e inclusión. Fundamentalmente desde la década de 1950, cuando el gobierno peronista eliminó los aranceles y el examen selectivo para el ingreso, triplicando la matrícula entre 1947 y 1960 (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012: 91-92), o posteriormente con el restablecimiento de la democracia en 1983, donde la matrícula universitaria pasó de 667.456 estudiantes en 1986 a 1.650.150 en 2009, es decir, un crecimiento del 147% en 23 años (Ibid.: 61).

Los principales factores que han incidido en esta expansión de la matrícula universitaria pueden reconocerse la ampliación de las políticas públicas de inclusión educativa, un crecimiento de la escolarización y una prolongación del período escolar obligatorio (Otero y Corica, 2017:11), lo que ha implicado una mayor democratización externa del nivel superior[i]. Sin embargo, esto no conduce a un proceso inclusivo, el cual parte del “reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente que merece ser revalorizado” (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012: 88), es decir, que si alcanzar un genuino proceso de democratización, debe bregar por la inclusión de la diversidad socioeconómica, racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad en procura de subsanar las discriminaciones históricas que gestaron la desigualdad en la que se encuentran esos grupos.

En orientación a ello, en el ámbito de la educación superior “predomina el ingreso irrestricto y no existe un examen nacional común a todos los estudiantes que desean incorporarse, el acceso está mediado por las

regulaciones de las propias instituciones de educación superior” (Otero y Corica, 2017: 14). Mientras que desde la década de los noventa, y sobre todo con los doce años de continuidad de los gobiernos encabezados por Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) se avanzó sustancialmente en la ejecución de programas y políticas públicas que atienden a sectores históricamente excluidos del sistema universitario. Si bien la matrícula se ha incrementado sustantivamente en las últimas décadas, esto se ve atenuado debido a que las trayectorias educativas no siempre concluyen exitosamente (Otero y Corica, 2017: 21). Lo que nos indica estar en presencia de un proceso de inclusión-excluyente, dado que, si bien hay un efectivo incremento de la matrícula de educación superior, éste convive con el fenómeno del abandono, sobre todo en los primeros años de ingreso al sistema, el cual “*afecta a las franjas sociales más desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural*” (Ezcurra, 2013; en Otero y Corica, 2017: 22).

Lo observado por los diversos indicadores permiten reconocer que la juventud argentina tiene mayores posibilidades de incursionar en estudios superiores que en las décadas precedentes, sin embargo, se insiste en que esta democratización cuantitativa, no implica una verdadera reducción de las desigualdades sociales de origen, es decir, una genuina democratización cualitativa[ii]; trascendiendo a la posibilidad de ingreso para también favorecer el cursado y egreso de sus estudios superiores por parte de las/os jóvenes (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012: 91).

Desigualdades, pandemia y transiciones escolares de la juventud

Si bien estos rasgos de la estructura educativa nacional han alcanzado una relativa consolidación, el año 2020 presentó un hecho sin precedentes en la historia mundial reciente en materia sanitaria, política, socio-económica educativa a partir de la declaración de la pandemia por Covid-19. La cual generó grandes alteraciones en las diversas actividades y dinámicas sociales, ya sea por la afectación directa de la enfermedad o por las medidas preventivas que los gobiernos emprendieron para evitar la propagación y potencial colapso de los sistemas sanitarios.

Las forzadas adecuaciones educativas producto de la emergencia sanitaria propiciaron un sustancial incremento en las “*ventas del mercado de educación virtual entre los sectores menos afectados por la crisis, en tanto millones de niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías*” (Puigrós, Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020: 35). Las escuelas de los sectores de mayores ingresos en gran medida continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su estudiantado. Mientras que en el otro extremo, muchos estudiantes perdieron comunicación con sus docentes, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp) (Ibid.: 35).

Este fue el marco en el que se gestaron las transiciones escolares de los/as jóvenes en sus primeras experiencias en la educación superior. Donde en el caso de quienes fueron encuestados en la presente investigación, realizaron su primer año universitario en contexto de educación en modalidad virtual (2021) y el segundo -el presente- en modalidad presencial.

La muestra relevada en la investigación se constituye por 88 estudiantes que transitan el segundo año de formación académica del prof. y la lic. en Educación Física; de ellos/as, la mayoría tiene 21 años o menos, particularmente el 32% tiene 19 años, el 25% de 20 años y el 23% de 21 años. En cuanto a la identidad autopercebida, el 60% se reconoce varón y el 40% mujer; mientras que en cuanto al tipo de gestión educativa donde cursaron el nivel secundario, el 57% proviene de escuelas de gestión estatal y el 43% de gestión privada. Como referencia regional de altos estudios, la Universidad Nacional de Río Cuarto recibe estudiantes de diversas geografías, en el caso particular de la muestra relevada, el 60% son de la localidad homónima, el 27% de otras localidades de la provincia de Córdoba y el 13% de otras provincias y países.

Como se ha destacado en la presente ponencia, la situación socioeconómica influye de forma relevante en el desempeño académico. En el caso particular de la muestra relevada se indagó sobre el origen de los ingresos personales y las responsabilidades personales (en virtud si debían compatibilizar estudios con trabajo). Indicadores que permiten observar que la principal fuente de ingresos de los/as estudiantes proviene de aportes paternos (60%), trabajo estable (21%) y temporal (14%); contemplado por tipo de gestión de proveniencia en el nivel secundario, quienes provienen del sector privado tienen mayor asistencia paterna que sus pares de estatales (65% y 56% respectivamente); mientras estos últimos tienen mayor dedicación laboral estable (22% en estatales y 20% en privados). En lo que concierne a las principales responsabilidades de los/as estudiantes, la mayoría certifica a sus estudios (66%), seguido por trabajar (23%) y ayudar a otros/as (7%); y visto por gestión del nivel medio hay una leve primacía en la dedicación a los estudios en quienes asistieron a instituciones privadas (68% a 64%), mientras que entre quienes manifiestan al trabajo como su principal responsabilidad existe una mayoría de quienes asistieron a establecimientos estatales (24% a 21%)

Ante este panorama introductorio se puede profundizar en las condiciones socioeducativas donde se desarrollaron los estudiantes durante la pandemia y en la actualidad. Al momento de indagar sobre si los estudiantes contaban con espacio propio para estudiar, el 89% indicó que sí; situación que ascendió al 90% al momento del relevamiento. Analizado por el tipo de gestión del establecimiento educativo en el que cursaron el nivel secundario, los índices reportan una mejoría con el restablecimiento de la actividad presencial entre quienes asistían a instituciones estatales, alcanzando una relativa paridad con quienes provienen de

establecimientos privados.

En lo que concierne a dispositivos digitales en el hogar, durante la pandemia los celulares constituyeron la principal herramienta de sostenibilidad académica (40%), levemente por sobre las notebooks (37%), las computadoras de escritorio (15%) y las netbooks (8%); lo que se modificó con el retorno a la educación presencial, donde se reportó un uso mayoritario de notebooks (44%), relegando al celular (37%), computadoras de escritorio (12%) y netbooks (8%). Afortunadamente, en ningún caso se careció de dispositivos digitales. A continuación se presenta la distribución de dispositivos digitales por tipo de gestión tanto durante la pandemia como el retorno a la presencialidad.

En materia de conectividad, durante la pandemia la mayoría contó acceso fijo con buena conexión a internet (60%), quienes contaban con acceso con problemas de conexión también era un número relevante (35%), mientras que el 5% contó con conexión mediante datos de celular, lo que indica que nadie careció de conectividad. Lo llamativo es que con el retorno a la modalidad presencial se mejoró la calidad de la conectividad, la cual alcanza el 67% de estudiantes que manifiestan un acceso fijo con buena conexión a internet, mientras que entre el restante 33% persiste el acceso fijo con problemas.

Los índices permiten observar una desigualdad durante la pandemia en cuanto a la calidad del internet, donde los provenientes de instituciones estatales presentaban una situación ventajosa, lo cual se modificó sustantivamente con el retorno a la presencialidad, con una leve mejor situación para los provenientes de establecimientos privados.

Otro aspecto de relevancia a la hora de evaluar las condiciones en las que los estudiantes afrontarían la educación en virtualidad concierne al manejo de competencias informáticas; en este sentido, solo el 6% reportó tener muchos conocimientos, el 58% dispone de conocimientos aceptables, el 34% de pocos conocimientos y solo el 2% no tiene -o tenía- conocimientos informáticos[iii]. En este sentido, un análisis por tipo de gestión educativa de proveniencia nos permite observar una mejor situación entre quienes asistieron a escuelas estatales, particularmente en el apartado sobre “conocimientos aceptables”; sin embargo, también es en este grupo poblacional en el que se dan casos de no tener conocimientos informáticos.

Esclareciendo los factores socioeducativos que constituyen a los estudiantes relevados, corresponde ahora profundizar en las características de la vinculación escolar que sostuvieron tanto en pandemia como a partir del retorno a la modalidad presencial. En primera instancia se indagó sobre la intensidad en el cursado de las materias que correspondían al año del plan de estudios: en pandemia, quienes desempeñaron un cursado completo alcanzan al 52%, quienes realizaron solo las materias que podían cursar (por correlatividades) fueron el 45% y quienes solo realizaron materias que resultaban de interés el 3%. Situación que presentó una mejoría con el retorno a la presencialidad, particularmente con el hecho de que un 6% pasaron de cursar solo las materias que podían a cursar de forma completa (de 52% a 58%). Visto por tipos de gestión en el nivel secundario, quienes asistían a escuelas privadas presentaban una mejor performance en cuanto a la intensidad del cursado de materias, algo que decayó notablemente con el retorno a la presencialidad, donde muchos/as de quienes habían cursado todas las materias del plan de estudios pasaron a cursar solo las que podían. Haciendo la situación más paritaria con respecto a quienes realizaron su secundario en instituciones estatales.

Las horas semanales dedicadas al estudio durante la pandemia se distribuyó porcentualmente de la siguiente manera: la mayoría solo dedicó entre 4 y 10 horas (31%), seguido por quienes dedicaron entre 11 y 15 horas (30%), luego 16 y 20 horas (23%), 3 horas o menos (9%) y por último quienes destinaron más de 20 horas (7%). Con el retorno a la presencialidad en gran medida se preservaron los ordenes de prevalencia, pero con otros porcentajes: se incrementó la cantidad que reporta entre 4 y 10 horas (38%), y una leve mejora de quienes dedican entre 11 y 15 horas (31%), estos en desmedro de quienes dedican entre 16 y 20 horas (19%), mientras que las únicas posiciones que se alteran son las de menor porcentaje, creció la cantidad de estudiantes que emplean más de 20 horas (10%) y disminuyó la de 3 horas o menos (2%). Es decir, que con el retorno a la educación presencial hay una mayor dedicación de horas semanales al estudio. Analizado por el tipo de gestión de nivel secundario tanto durante la pandemia como con el retorno a la presencialidad expone una mejor situación entre los de escuelas privadas, fundamentalmente entre quienes dedican 16 horas semanales o más; si bien la situación se ha equiparado con el retorno de la presencialidad entre los dos grupos, los/as de gestión privada preservan una leve ventaja.

La dedicación académica mantiene correlato con el efectivo cursado y aprobación de las materias en las que cada estudiante se inscribió en el ciclo lectivo. En relación a ello se indagó sobre el desempeño de estos dos aspectos durante el cursado en pandemia y se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto a la cantidad de materias que culminaron de cursar, la mayoría fue entre 4 y 6 (36%), seguido por quienes culminaron entre 7 y 8 materias (32%), quienes culminaron la totalidad (23%), entre 1 y 3 (7%) y ninguna materia solo el 2%. Es decir, presentaron un aceptable desempeño general en lo que concierne a la culminación del cursado de las materias, ya que 9 de cada 10 estudiantes cursaron 4 materias o más. La situación cambia notablemente cuando se indaga sobre las materias que efectivamente fueron aprobadas, es decir, aprobaron su examen final. Ya que el mayor porcentaje lo presentan quienes solo aprobaron entre 1 y 3 materias (44%), seguido por entre 4 y 6 (22%), y entre 7 u 8 (17%), ascendió la cantidad de quienes no aprobaron ninguna materia (14%) y desciende notablemente quienes aprobaron todas (3%). En resumen, la modalidad virtual facilitó la culminación del cursado de las materias, pero esto no se trasladó linealmente a la aprobación definitiva de las mismas. En lo que concierne a un abordaje por el tipo de gestión educativa en el nivel medio expone contrastes por tipo de gestión, con mejores índices tanto en materias cursadas como aprobadas entre quienes provienen de escuelas estatales por sobre los/as de privadas.

En relación a lo desarrollado sobre las performances de cursado y aprobación se indagó sobre las complejidades que vivenciaron los/as estudiantes para ello tanto durante la educación en modalidad virtual como con el retorno a la presencial. En pandemia, las mayores complejidades reportadas confieren a la cantidad de bibliografía para leer (25%) y la dinámica del cursado (24%), seguido por el hecho de rendir exámenes finales (18%) y parciales (16%), la relación con compañeros (8%), las normativas y pautas universitarias (7%), y por último quienes no indican haber tenido dificultades (2%). La situación cambia levemente con el restablecimiento de la presencialidad, particularmente en el orden de las causales: la dinámica del cursado es la de mayorafección (26%), seguida por la cantidad de bibliografía para leer (23%), luego las dificultades para rendir exámenes parciales (18%) y finales (17%), las normativas y pautas universitarias (7%), la relación con compañeros (6%) y quienes no indican haber tenido dificultades (3%). En resumen, tanto en educación virtual como presencial la mitad de los/as estudiantes reportan que las mayores complicaciones fueron ocasionadas por la cantidad de bibliografía para leer/estudiar y las dinámicas de cursado, en un análisis más particularizado se puede destacar que independientemente si el cursado es en formato virtual o presencial preserva un núcleo de antipatías por parte de los/as estudiantes, no obstante, hay una ligera predilección por el virtual. Las complejidades esgrimidas en base a los tipos de gestión de los/as estudiantes presentan una leve preeminencia -en ambas modalidades de cursado- la dinámica del cursado y la cantidad de bibliografía entre los/as provenientes de escuelas privadas; mientras que existe una situación paritaria en la valoración de las instancias evaluativas (parciales y finales) entre ambos grupos y ambas modalidades de cursado.

Por último, se indagó sobre el formato que los estudiantes consideran más satisfactorio y los aspectos que inciden en dicha valoración. De la totalidad de los/as estudiantes relevados/as el 74% indica su preferencia por la educación presencial, un 24% por un formato de combinado y solo el 3% prefiere la educación virtual. Analizado por el tipo de gestión del cual provienen los/as estudiantes, los resultados exponen cierta correlación con el desempeño de cada grupo con respecto al cursado y aprobación de las materias, donde quienes provienen de escuelas de gestión privada tienen mayor afinidad por la educación presencial que sus pares provenientes de gestión estatal, los/as cuales manifiestan mayores simpatías por la incorporación del cursado virtual.

Los aspectos que influyen en dichas valoraciones son diversos, pero en orden de relevancia se destacan los aspectos interpersonales, la vinculación con docentes (24%) y con compañeros/as (23%), seguido de cerca por una mayor facilidad en el proceso de aprendizaje (21%), una mejor administración del tiempo (13%), la metodología de evaluación (10%) y la realización de trámites universitarios (9%).

En cuanto a los argumentos esgrimidos para justificar las preferencias por modalidades de gestión en base al tipo de gestión de proveniencia, los/as de gestión privada reivindican en mayor medida aspectos vinculares -fundamentalmente con sus pares- y la facilidad para el aprendizaje; mientras que los/as estudiantes de gestiones estatales reivindican mayores facilidades para adecuar tiempos personales y académicos y aspectos relativos a trámites administrativos.

[i] Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) reconocen dos planos respectivos a la democratización de la universidad, “la democratización interna, que da cuenta de la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, empleados), y la democratización externa, que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria” (p. 88).

[ii] La democratización cualitativa es la que refiere al debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar; mientras que la cuantitativa es aquella que alcanza a todas las clases sociales. (Prost, 1986)

[iii] Las opciones presentadas contemplaban un vasto conocimiento de herramientas informáticas, conocimientos aceptables para los requerimientos académicos (capacidad de crear PPT, Prezi, videollamadas, etc.) y el manejo herramientas básicas (paquete office y redes sociales).

----- Conclusiones

Las reformas educativas propiciadas en Argentina, fundamentalmente durante la década de los '90, facilitaron la incorporación y apertura a sectores históricamente relegados pero en un marco de creciente disgregación social condujo a un proceso creciente de fragmentación educativa. Dicha estructura fragmentaria se constituyó en característica del sistema educativo argentino, aun durante las primeras décadas del siglo XXI, caracterizadas por una recomposición del tejido social producto de una estabilización macroeconómica y una progresiva mejoría en los ingresos familiares.

Las desigualdades distintivas del sistema educativo se vieron puestas en tensión a partir de un hecho inédito en las décadas recientes, la irrupción de la pandemia por Covid-19, la cual obligó a establecer una amplia y diversa batería de iniciativas gubernamentales a fin de atenuar su impacto en las poblaciones de todos los países del mundo donde se presentó. En Argentina, a partir de la suspensión de las clases presenciales los actores educativos vieron conmovidas sus dinámicas tradicionales y pusieron en práctica diversas respuestas para adecuarse a la situación. Sin embargo, las desigualdades y vulnerabilidades precedentes fueron agudizadas por un cuadro de situación signado por requerimientos extraordinarios para la continuidad pedagógica, la laxidad de los vínculos interpersonales y condiciones socioeconómicas adversas en las familias de los/as estudiantes.

El impacto en las transiciones escolares de quienes culminaron su educación secundaria y comenzaron el nivel superior durante la pandemia no fue menor, haciendo evidentes no solo las complejidades propias de dicho proceso sino también las que corresponden a la situación de contingencia socioeducativa ocasionada por la pandemia. A grandes rasgos, tanto en el marco de la pandemia como con el restablecimiento de las actividades presenciales, se pueden destacar algunos resultados más notables de la investigación -ya se ha profundizado en

el desarrollo del tercer apartado de la ponencia-: En primer lugar, gran parte de los/as estudiantes obtienen sus ingresos por asistencia paterna y la principal actividad es estudiar. En cuanto a las condiciones socioeducativas, la mayoría de un espacio propio para el desempeño y todos dispusieron y disponen de algún dispositivo electrónico para el cursado (virtual y presencial); independientemente de la calidad, todos tienen acceso a internet y 2 de cada 3 tienen aceptables competencias informáticas. La intensidad del cursado se incrementó con el retorno a la presencialidad, mientras que la dedicación horaria también presenta una leve mejora. En lo que concierne al desempeño académico en el año 2021 -con educación virtual- (del que se puede tomar registro), hay una gran disociación entre los índices sobre materias cursadas culminadas y las efectivamente aprobadas. Los/as estudiantes prefieren el formato de educación presencial, mientras que en su defecto adhieren a un formato híbrido (presencialidad-virtualidad), argumentan esto en base a aspectos interpersonales y pedagógicos.

En un análisis por tipo de gestión del cual provienen los/as estudiantes, hay una situación paritaria en términos de disponibilidad de espacio propio, sobre todo en el retorno a la presencialidad. En lo que concierne a la conectividad a internet, durante la pandemia los estudiantes provenientes de escuelas estatales presentaban una mejor situación que sus pares de privadas, sin embargo esto se equiparó con el restablecimiento de la virtualidad; en similar sentido se presentan las competencias informáticas, quienes los/as de escuelas estatales presentan mejores índices, pero al mismo tiempo es el único grupo donde hay estudiantes que carecían de conocimientos. En cuanto a la intensidad del cursado, durante la pandemia quienes provenían de privadas exponen una mejor situación -particularmente por el cursado completo- mientras que el retorno de la presencialidad equiparó la situación entre grupos; similar evolución presentó la dedicación horaria semanal a los estudios.

Los/as estudiantes provenientes de instituciones de gestión privada han contado con mejores condiciones para el desempeño durante la virtualidad, pero los del sector estatal tuvieron mejores desempeños finales (cursado de materias y aprobación). Puede que esto influya en la elección sobre la modalidad predilecta por cada grupo, donde los/as estudiantes que provienen de escuelas privadas prefieren en mayor medida la presencialidad que sus pares de estatales, quienes ven con menor resistencia la incorporación de formatos combinados con la virtualidad.

Por último, se puede reconocer que también las crisis, como la propiciada por el Covid-19, sirven de oportunidades para cambiar, evaluar y rever contenidos, prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en perspectiva de atenuar las brechas socioeducativas y mejorar las condiciones pedagógicas del estudiantado.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1986). La juventud argentina: herencia del pasado y construcción del futuro. *Revista de la CEPAL*, 29, 41-56. ISSN: 02551 0257.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1987). Último año de colegio secundario y discriminación educativa. *Documentos e Informes de Investigación N° 50*, Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento/ IEC-CONADU.
- Del Cueto, C., y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (19863-2008)*. Los Polvorines: Edit. UNGS.
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (Coords.) *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Coedición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).
- Kaztman, R. (2019). Los mecanismos que intervienen en los procesos de segmentación y de las estructuras sociales urbanas. En Gluz y Steinberg (Comps.) *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales: campus Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, 19 y 20 de marzo de 2015*. Buenos Aires: UNIPE.
- Otero, A., y Corica, A. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 10-28.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* París: PUF.
- Puigrós, A., Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. *Pensar la educación de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 33-42.
- Tiramonti, G. (2005). La reconfiguración de la educación en los últimos sesenta años. *Revista Ñ*. Buenos Aires: Club de Cultura Socialista José Aricó.
- Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Recuperado el 4 de agosto de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenidohalperin.html>

Palabras clave

Transiciones escolares - Educación modalidad virtual/presencial - Desigualdad socioeducativa

¿De la escuela a la fábrica? Análisis de la Construcción Social de la Ocupación de Estudiantes del CONALEP Querétaro.

Irving Said Vázquez Huerta ¹ ; Rolando Javier Salinas García ¹

1 - Universidad Autónoma de Querétaro.

Resumen de la ponencia

Trabajar con juventudes implica retomar la categoría joven, no solamente a partir de escalas de edad, sino en la relación que este atributo guarda con sus condiciones sociales, la clase social, el género, la región, su momento histórico y su transición de inserción a la sociedad, mediante la salida del seno familiar y/o escolar al campo de trabajo. Es justamente este periodo transitorio de la escuela al trabajo el que interesa en la presente investigación. Para ello, se retoma la construcción social de la ocupación, entendida como la representación de diversos significados surgidos mediante la interacción de los actores, situados en estructuras que pueden condicionarlos pero que no necesariamente los determinan. Por tal motivo, las ocupaciones son entendidas por las relaciones entre la estructura, la subjetividad y la interacción social (De la Garza, 2020). Se caracteriza por la construcción de sentidos del trabajo, del trabajador y del futuro; alimentado por valores, creencias cognitivas, emociones, formas de razonamiento cotidiano y científico, entre otras (Feregrino, 2018). Con base en lo anterior, se trabajó con jóvenes estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP en adelante), plantel “Roberto Ruíz Obregón” del municipio de Querétaro, en Querétaro, México. Dentro de la investigación participaron estudiantes de sexto semestre de las áreas de: Informática, Alimentos y Bebidas, Electromecánica Industrial y Máquinas y Herramientas que tuvieran planeado ingresar a trabajar una vez finalizados sus estudios de nivel preparatoria o que bien no estuvieran seguros de continuar estudiando; con el objetivo de comprender la relación de los elementos estructurales, sociodemográficos y subjetivos que están presentes en la construcción social de la ocupación de las y los jóvenes participantes. La metodología utilizada fue de carácter configuracionista, la cual da cuenta de los aspectos relacionados a las estructuras funcionalistas, dígame las instituciones educativas y centros de prácticas profesionales, por un lado y, por otro, de los factores subjetivos de los actores, que pueden estar relacionados a experiencias a lo largo de la vida, la familia, la escuela, compañeros de trabajo, entre otros. En este sentido, es una guía ontológica de la construcción del conocimiento de la realidad, relacionada al carácter de las relaciones entre estructura, subjetividad y acción, es decir, en la relación sujeto y objeto. Dentro de los hallazgos se encontró que las y los jóvenes de comunidades lejanas al plantel llevan a cabo acciones que les permiten trasladarse de sus localidades al centro educativo, asimismo la familia y la propia formación académica juegan un papel importante la construcción de sentidos hacia el trabajo y sus aspiraciones ocupacionales.

Introducción

Con frecuencia, la población joven es vista como aquella que pareciera no tener un rumbo fijo sobre lo que quieren para sí, suelen ser un grupo vulnerable en cuanto a las oportunidades de acceso a la educación y al trabajo; ya sea por su estrato social, sus posibilidades económicas, familiares u algunos otros elementos.

Por ejemplo, investigaciones como las realizadas por Cabrera y Escobedo (2016) y Torres (2017) problematizan algunas de las problemáticas que enfrentan las juventudes en sus distintos contextos, dentro de su transición hacia la adultez. Los primeros exponen la privación de espacios educativos, culturales, religiosos y políticos que imposibilitan o dificultan el ejercicio de su derecho social y político. Si bien hay acciones positivas, como políticas públicas encaminadas a la disminución de las carencias sociales, éstas se ven dificultadas ante las condiciones de los mercados de trabajo y la precariedad de la seguridad social de las zonas rurales, las cuales están más desfavorecidas en comparación con las urbanas.

Torres (2017) enfatiza las desigualdades del origen social de las juventudes en su transición hacia la inserción en los mercados de trabajo y su independencia familiar. Menciona que las trayectorias educativas no corresponden a la relación educación-ingresos, destacando las desigualdades salariales de acuerdo al sexo, así como un desempeño académico más pobre por parte de estudiantes de estratos sociales precarios en comparación con aquellos de condiciones más altas. Por último, localiza una idea colectiva de que aquellos jóvenes que pertenecen a grupos sociales vulnerables y criminalizados, generalmente plasmados bajo estereotipos de delinquentes, flojos, desobedientes, adictos, entre otros; lo que origina la idea de que la escuela y los maestros tengan el papel de disciplinarlos.

Bajo este panorama, la presente investigación parte del supuesto de que existe una capacidad de acción por parte de las juventudes, en relación con los capitales (familiares, económicos, educativos, entre otros) con los que cuentan, sus experiencias biográficas, sus significaciones objetivas y subjetivas (entre otras), que están presentes

en su vida cotidiana y en su proceso de inserción al trabajo. Con base en lo anterior. El objetivo es comprender la relación de los elementos estructurales, sociodemográficos y subjetivos que están presentes en la construcción social de la ocupación de las y los jóvenes que estudian su último semestre de formación técnica, de un CONALEP ubicado en el municipio de Querétaro.

Para ello, se propone revisar de manera general las consideraciones que se toman en cuenta para entender el concepto de juventud y, posteriormente, exponer las características de la construcción social de la ocupación con la finalidad de establecer un diálogo que permita ligar ambas categorías. Por último, es importante destacar que este trabajo se desprende de la tesis para la obtención de grado de Maestro, por lo que se presentan de manera general los resultados y las conclusiones de la investigación.

Desarrollo

DIMENSIONES PARA UN ANÁLISIS DE LAS JUVENTUDES

Al estudiar las juventudes, es común encontrarse con definiciones basadas en rangos de edad, por ejemplo, de acuerdo con Castañeda (2014) la organización de las Naciones Unidas define la juventud en las personas que tienen entre 15 y 24 años; la Unión Europea en aquellos que se encuentran entre los 15 y 29, por último, en México, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, en su artículo 2do, lo delimita a las edades entre 12 y 29 años; contemplando las siguientes categorías: adolescentes (entre 12 y 14 años), jóvenes (16 a 24) y adultos jóvenes (de 25 a 34).

Sin embargo, exponer una definición de juventud conlleva una problemática aún mayor. Su significado deberá plantear un marco conceptual que permita acercarse a las realidades juveniles y poder integrar un análisis para su comprensión. En este sentido, Brito (1998) propone un análisis transversal en el que las jerarquías de edad sean entendidas como escalas demográficas para poder observar las peculiaridades de las mismas y abordar el concepto central como una condición social, de cualidades específicas que se manifiestan a través de las características poblacionales y territoriales de cada individuo; considerando aspectos como la clase social, el género, la región, su momento histórico y su carácter transitorio dentro del proceso de inserción a la sociedad denominada adulta, lo que a su vez está relacionado con los procesos de reproducción de la sociedad.

Por otro lado, Tancara (2012) agrega que en esta característica transitoria hacia la adultez se encuentra inmersa la cotidianidad, un aquí y ahora, donde la juventud cruza una serie de procesos para volverse un agente social competente mediante la adquisición de habilidades para incorporarse a diversos sectores productivos de la sociedad. Por lo que no puede perderse de vista el aspecto cotidiano de los procesos de socialización juveniles.

Con base en lo anterior, la investigación no se basa en el concepto de juventud propiamente dicho, sino que apela a hablar de juventudes, entendidas como un periodo histórico y transitorio en la vida de las y los actores, el cual se caracteriza, entre otras cosas, por el paso de la esfera doméstica y/o educativa hacia las responsabilidades del mercado de trabajo y a aquellas relacionadas con la vida adulta; considerando que no es homogénea sino transversal, que está rodeada de diferentes dimensiones, tales como la edad, el género, la educación, el nivel socioeconómico, la cultura, la región, normas y valores, entre otras y que es distinta de acuerdo a cada tipo de sociedad.

DEFINICIÓN DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA OCUPACIÓN

La construcción social de la ocupación es entendida como la representación de diversos significados surgidos mediante la interacción de los actores, situados en estructuras que pueden condicionarlos pero que no necesariamente los determinan (De la Garza, 2020). Por tal motivo, las ocupaciones no están sujetas, ni entendidas, en contratos formales de trabajo, sino por las relaciones entre la estructura, la subjetividad y la interacción social. Así, considerar las instituciones, redes sociales, organizaciones y subjetividades contribuye a la ampliación del enfoque de mercado de trabajo para llevarlo al concepto de construcción social de la ocupación; caracterizado por la construcción de sentidos del trabajo, del trabajador y del futuro; alimentado por valores, creencias cognitivas, emociones, formas de razonamiento cotidiano y científico, entre otras (Feregrino, 2018).

Bajo esta línea se vuelve necesario estudiar cómo se generan estos significados involucrados en la dinámica de interacción, en el transcurso de las trayectorias laborales, de sus actividades y cómo éstas influyen en la construcción de la ocupación. En cuanto al mercado de trabajo, éste es entendido como una construcción social que es medida bajo el carácter cultural y político de las interacciones de los actores que se encuentran operando bajo una serie de estructuras, ya sean académicas, familiares, sociales, laborales, económicas, entre otras.

En cuanto a la subjetividad, De la Garza (2000) la define como el proceso de dar sentido, el cual se da mediante las interacciones sociales, la cultura, los simbolismos sociales, las formas de razonamiento o la creación de configuraciones subjetivas para cada situación concreta, por ejemplo: las normas, valores, el sentido estético o el sentimiento como fenómeno social, entre otros elementos. Este proceso de dar sentido no es por identificación con códigos, sino que los moviliza en un proceso que va de lo análogo a la inferencial, es decir, a la argumentación. Es un proceso de autojustificación y/o autoexplicación del por qué, del cómo, cuándo y de quién. Por último, en cuanto a las estructuras, De la Garza (2006) menciona que éstas acondicionan, presionan o limitan, pero no determinan, por lo que el sujeto tiene un cierto margen de libertad en cuanto a las posibilidades de acción o creación de significaciones; las cuales pueden ser simbólicas o materiales. Estas estructuras pueden ser, la condición social, la institución educativa, la familia, la economía, entre otras.

Con base en estas dos posturas, la presente investigación entiende la construcción social de la ocupación juvenil partiendo de la noción de juventud como un periodo histórico y transitorio en la vida de los actores,

caracterizado por el paso de la esfera doméstica y/o educativa hacia las responsabilidades del mercado de trabajo y aquellas relacionadas a la vida adulta; considerando que esta dinámica no es homogénea sino transversal y que está rodeada de diferentes dimensiones, tales como la edad, el género, la educación, el nivel socioeconómico, la cultura, la región, normas y valores, entre otras.

Este sentido, es importante no perder de vista que dentro de las interacciones que las juventudes experimentan, dentro de las estructuras que les rodean, existe una característica transitoria y transversal al mismo tiempo que se generan una serie de significados, relaciones con las estructuras, subjetividades e interacciones sociales, que dotan de sentido al trabajo, a la juventud misma y al futuro, mediante razonamientos cotidianos, científicos o de cualquier otra índole.

Así mismo, la presente investigación comenzó su desarrollo, en un periodo de contingencia sanitaria durante la Pandemia por COVID-19, donde las condiciones sanitarias exigían, institucionalmente, las clases virtuales en un marco social caracterizado por la incertidumbre hacia el futuro. Lo anterior implicó tomar una postura metodológica que permitiera el análisis de un fenómeno en marcha, de lo dado-dándose, de una realidad en constante cambio; razón por la cual se optó por el enfoque propuesto anteriormente.

BREVE ACERCAMIENTO AL ESCENARIO BAJO LA PANDEMIA POR COVID-19

Bajo esta línea, en el contexto de las condiciones laborales para las juventudes en México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021), destaca que la crisis sanitaria por la COVID-19, ha impactado en mayor medida a la población de entre 15 y 29 años en materia de educación, oportunidades laborales y sociales en su etapa transitoria hacia la vida adulta. Así mismo, prevé que la pandemia tenga impactos significativos en los niveles de educación de la población joven debido a la interrupción o disminución de aprendizaje, lo que podría tener como consecuencia una transición más larga y difícil hacia el empleo y trabajo decente.

Por otro lado, a las problemáticas traídas por la pandemia se agregan las dificultades para seguir estudiando y prepararse para conseguir un trabajo digno, ya sea por el género, condiciones migratorias y socioeconómicas, etnia y si las y los jóvenes no estudiaban ni trabajaban antes de la contingencia. Aunado a esto, se ha visto un creciente abandono escolar, que a largo plazo podría reflejarse en la limitación de acceso a trabajos o acceso a aquellos con salarios insuficientes (Juárez, 2021).

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (2020), otras de las repercusiones observadas ha sido la interrupción de sus programas educativos, pérdida de emprendimientos, caída de sus ingresos y la perspectiva de tener mayores dificultades en el futuro para encontrar una ocupación. Siendo la transición de la escuela (o la familia) al trabajo una de las etapas más importantes en el desarrollo juvenil, se ha vuelto indispensable el apoyo a los sectores jóvenes, ya sea en la creación de nuevas oportunidades de empleabilidad laboral, de emprendimiento y, sobre todo, de mayor acceso a las nuevas tecnologías de la información.

METODOLOGÍA

El desafío planteado en el objetivo de comprender la relación de los elementos estructurales, sociodemográficos e intersubjetivos que están presentes en la construcción social de la ocupación de los jóvenes que estudian sus últimos semestres de preparación técnica a nivel medio superior en el Municipio de Querétaro; no busca realizar una descripción de cómo las estructuras (educativas, laborales y familiares) están inmersas en este proceso, sino de dialogar y analizar cómo se entrelazan éstas con otras variables, como las relacionadas a la parte demográfica (cercanía y/o lejanía de las instituciones educativas y laborales de los lugares de residencia, las características sociodemográficas de las colonias y/o comunidades, entre otras) y las subjetividades de los actores.

Para esto, la estrategia metodológica se basa en el configuracionismo, el cual da cuenta de los aspectos relacionados a las estructuras funcionalistas, digase las instituciones educativas y centros de prácticas profesionales por un lado y, por otro, de los factores subjetivos de las y los actores. Es decir, busca dar cuenta de la interacción entre éstos, de lo dado-dándose. De acuerdo con Ortiz (2013; retomado por Luna, 2021, P. 131) “el configuracionismo es un modelo holístico, sistémico, dialéctico y complejo, por cuanto las ideas, teorías y conocimientos científicos obtenidos, se interconectan lógicamente entre sí, para formar una totalidad configurada de manera armónica y coherente”.

En cuanto al diseño de la investigación, el universo de trabajo constó de estudiantes de sexto semestre de uno de los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) del municipio de Querétaro, Qro. El CONALEP es una institución mexicana de educación Media Superior que se apoya en el Modelo Mexicano de Formación Dual como una variable institucional que busca apoyar la inserción laboral de los jóvenes el cual “es una iniciativa que integra la teoría y la práctica, en la que se incorpora al estudiante en actividades laborales que corresponden con su carrera profesional, combinadas con la preparación en la escuela para lograr el perfil de egreso” (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2018).

El motivo de la elección para realizar la investigación con jóvenes de una escuela técnica se basó en el perfil de egreso y la preparación para el trabajo que reciben durante su formación académica, teorizando la posibilidad de que las y los jóvenes prefieran ingresar a los mercados de trabajo una vez finalizada su formación, en vez de ingresar a la universidad. En total se realizaron once entrevistas realizadas a diez estudiantes del turno matutino y a una estudiante del turno vespertino, con edades de entre 17 y 21 años y siendo un total de diez mujeres y un varón.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte de los componentes estructurales; elementos como las normatividades enfocadas en jóvenes, dentro del Estado de Querétaro, los derechos fundamentales de la juventud queretana, los factores transversales del desarrollo integral juvenil, el contexto político y social durante la pandemia por COVID-19, los convenios

industriales de la institución educativa con el mercado de trabajo, la adquisición de competencias y conocimientos, el apoyo y/o soporte de la institución educativa, el acceso a becas internas y externas de la institución educativa y el acceso a prácticas profesionales; fueron los principales hallazgos en los principales factores involucrados dentro de la construcción social de la ocupación juvenil.

Por ejemplo, el Estado de Querétaro cuenta con la *Ley para el Desarrollo de Los Jóvenes en el Estado de Querétaro*, la cual es de orden público, interés social y observancia general en la entidad. Dicha Ley, define a las autoridades en materia de juventud, las cuales son: el Gobernador del Estado, la Secretaría de la Juventud y los Municipios; detallando las responsabilidades de cada uno; los derechos y obligaciones de las y los jóvenes, los deberes y obligaciones de las y los jóvenes, los lineamientos del Programa Estatal para el Desarrollo Integral de la Juventud Queretana, lineamientos del Fondo Estatal de Atención a la Juventud, lineamientos del Parlamento de la Juventud Queretana, lineamientos del Concurso Estatal de Oratoria y Debate Político “Hugo Gutiérrez Vega”, y sobre las responsabilidades y sanciones.

Por otro lado, la SEJUVE (2020) realizó un diagnóstico en distintas áreas transversales que impactan a las juventudes queretanas, entre los cuales destacan: pobreza y desigualdad social, acceso a la seguridad social, reinserción social, acceso a la salud, salud mental, contexto económico, educación, ocupación y empleo, y acceso a redes informáticas. En este sentido, detectó una problemática donde las normatividades y las instituciones educativas implementan estrategias que generen una mayor motivación en las juventudes para continuar con sus estudios universitarios; se les brindan constantes capacitaciones y hay diferentes programas gubernamentales enfocados en becas para su apoyo económico, ferias de trabajo y bolsas de trabajo. Sin embargo, no hay condiciones suficientes en cuanto al acceso a la seguridad social, salarios, prestaciones y contrataciones en el mercado de trabajo que les permitan acceder a trabajos que les brinden mayor estabilidad y seguridad laboral. Por el contrario, en su mayoría son trabajos de baja calificación técnica y bajos salarios, lo que genera una sobre calificación para el trabajo. Aspecto que se agrava con la pandemia por COVID-19.

Respecto de los elementos relacionados con la institución educativa, ésta tiene convenios con sectores administrativos, industriales, instituciones educativas, aeroespaciales y gastronómicos; los cuales ofrecen oportunidades de becas, prácticas profesionales y estancias técnicas, entre otros. Sin embargo, como consecuencia del aislamiento social derivado de la pandemia por COVID-19 y el cambio de clases presenciales a clases virtuales, las y los jóvenes mencionan no haber tenido oportunidad de realizar prácticas profesionales; tomando cursos de capacitación en línea en su lugar. Por ejemplo:

-Informante estudiantil A del grupo C: En línea, teníamos que tomar cursos y aprobarlos. Creo que hicieron lo mismo con todos los sextos. Para que pudieran librar las prácticas, por lo mismo de la pandemia, que no podíamos ir a un lugar presencial.

Dentro de los componentes sociodemográficos; los planes de vida y carrera, las oportunidades de inserción laboral, el apoyo y/o soporte institucional, la afinidad de las y los jóvenes con la ocupación a la que aspiran, la adquisición de conocimientos y competencias, el acceso a prácticas profesionales, sus motivaciones ocupacionales, la tendencia familiar ocupacional y el contexto político, económico, social, institucional, familiar y personal durante la pandemia por COVID-19; son los principales factores involucrados dentro de la construcción social de la ocupación juvenil.

Por ejemplo, se encontró que consideran que la oferta educativa está encaminada a sus planes a futuro, es decir, a sus planes de vida y carrera. En cuanto a los motivos por los que eligieron sus respectivas especialidades el 50% de las y los participantes destacó que en su área de elección hay mayores oportunidades laborales. A continuación, se presenta un testimonio:

-Informante estudiantil E del grupo A: Desde muy pequeña, mi mamá siempre me preguntó ¿qué vas a hacer con tu vida? Y desde un principio siempre dije que quería esta carrera. Me gusta el hecho de cocinar.

Así mismo, hay quienes conocieron la carrera gracias a que sus hermanos y/o hermanas la estudiaron, o bien, se formaron en el mismo plantel:

-Informante estudiantil A del grupo B: Aquí estudiaba mi hermano y un día vine a ver el plantel y me gustó.

-Informante estudiantil B del grupo B: Por el grado de preparación. Salimos con cédula profesional, además de que mi hermano también estudió aquí.

Por último, dentro de las significaciones subjetivas que encontró que, la tendencia familiar ocupacional, el contexto político, social, institucional, familiar y personal durante la pandemia por COVID-19, los recursos económicos, las motivaciones ocupacionales, la afinidad con la ocupación a la que se aspira, los planes de vida y carrera, las oportunidades de inserción laboral, el apoyo y/o soporte familiar y el apoyo y/o soporte institucional; fueron los principales elementos involucrados dentro de la construcción social de la ocupación juvenil.

Por ejemplo, para esta investigación, la familia se constituye como la principal estructura por la cual, las y los jóvenes, construyen una serie de significados, valores y/o creencias hacia el trabajo. Los testimonios recabados destacan que el núcleo familiar (conformado por padre, madre y hermanos/as) es la principal fuente ocupacional. Es decir, a través de la familia es como las juventudes tienen sus primeros acercamientos hacia diversas ocupaciones; generalmente aquellas en donde se desempeñan los padres o hermanos/as mayores.

Otro factor a considerar es que las juventudes también ven en las ocupaciones de otros familiares una vía para sus trabajos futuros, generan una afinidad y construyen una serie de aspiraciones relacionadas al trabajo, principalmente al trabajo por cuenta propia. Por ejemplo:

-Informante estudiantil D del grupo A: *Yo adquirí el gusto desde los 8 años, mi abuelita tiene un negocio propio de comida. Yo aprendí desde los 6 o 7 años y “por cuestiones familiares” [1] tuve que aprender.*

Existe una internalización de valores, creencias y significaciones, desde la familia, que las juventudes configuran y reconfiguran con su paso institucional, dentro del proceso de incorporación al mercado de trabajo. Algunos ejemplos se encuentran cuando mencionan que sus padres les han inculcado tener un trabajo donde exista respeto entre sus compañeros, que se valoren sus actividades y competencias, que les guste lo que hagan, entre otros valores.

Dentro de sus trayectorias, hubo quienes mencionaron que no continuarían estudiando un grado profesional, principalmente porque no cuentan con los recursos económicos suficientes, quieren ingresar a trabajar en el negocio familiar, quieren tener un negocio propio y porque las universidades están lejos de sus lugares de residencia. Por ejemplo:

-Informante estudiantil A del grupo D: *Quiero entrar a trabajar... lo que más me motiva es de que, obviamente voy a estar generando dinero, espero ahorrar dinero y empezar a comprar obviamente la materia prima para poner en unos años mi negocio. Eso es lo que me motiva, porque es, por así decirle, mi sueño. Pero, por otro lado, pues obviamente quisiera hacer una pedagogía para tener un amaestría o algo así.*

Con base en lo anterior, estas articulaciones permitieron identificar una configuración subjetiva. Tal como lo menciona De la Garza (2000), una formación específica de conglomerados de códigos que provienen de diferentes espacios subjetivos que les permiten a las y los jóvenes, dar sentido a una situación concreta, para este caso, el paso al trabajo. Esta configuración se compone por una serie de códigos cognitivos que son valorativos, sentimentales, que pueden ser expresados discursivamente o no ser expresados discursivamente, los cuales se forman a través de sus razonamientos cotidianos y a través del tiempo.

En este sentido, esta configuración da muestra de algunos elementos claro-oscuros, ambiguos e inciertos de la realidad, de lo dado-dándose, dentro de la transición de las y los jóvenes del periodo estudiantil de bachillerato técnico hacia la universidad o hacia el desempeño de una ocupación.

[1] Comillas propias

Conclusiones

Para esta investigación, la familia es la estructura principal por la cual construyen una serie de significados, valores y creencias hacia el trabajo. Las ocupaciones de familiares representativos, son los primeros acercamientos hacia una ocupación, lo que les permite a las juventudes formar una afinidad y/o expectativa ocupacional a futuro. A lo anterior se suma la institución educativa, la cual juega un papel fundamental en el proceso de consolidación o reconfiguración de las configuraciones formadas a partir de la familia.

Las juventudes enfrentan una escasez de condiciones favorables en cuanto al acceso a seguridad social, salarios dignos, prestaciones y contrataciones laborales, entre otras. Problemáticas que se agravaron con la Pandemia por COVID-19.

Hay una tendencia institucional en los objetivos de formación; el paso de la capacitación para el trabajo, hacia la continuación de estudios superiores. Es decir, institucionalmente se busca que las y los jóvenes continúen estudiando, a pesar de contar con una carrera técnica. Lo anterior, para esta investigación, cuenta con diversas problemáticas:

1-Adquisición de competencias laborales2-Énfasis en los cursos de capacitación y el acompañamiento docente3-La infraestructura institucional de las preparatorias y universidades4-Énfasis de las políticas públicas en el ingreso juvenil a estudios superiores y el descuido de otras áreas transversales dentro de su desarrollo integral
Las experiencias vividas durante la Pandemia significaron una serie de cambios en áreas institucionales, familiares y personales, repercutiendo en las configuraciones y reconfiguraciones del aprendizaje, la salud mental, la estabilidad económica, estabilidad familiar y otros, que se relacionan directa o indirectamente con la construcción social de la ocupación.

Por último, el proceso de la construcción social de la ocupación no es estático, es dinámico dentro de un entramado de relaciones en constante cambio. Existe una coyuntura donde las juventudes construyen una serie de expectativas y aspiraciones ocupacionales en función de su entorno y reforzado a partir de las interacciones sociales e institucionales. Estos pequeños márgenes de acción permiten la construcción de valores y significaciones hacia el trabajo. Estos procesos no son lineales, así como tampoco lo es el ingreso al mercado de trabajo.

Bibliografía

- Brito, Lemus, R. (1998). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. Última Década*(9), 1-8.
- Cabrera Olaya, L., & Escbedo Garrido, J. S. (2016). Política Pública en el Desarrollo de la Juventud Rural. *GeoGraphos*, 7(87 (3)), 1-15.
- Castañeda, A. (2014). Los Jóvenes Frente al Empleo y el Desempleo: La Necesaria Construcción de Soluciones Multidimensionales y Multifactoriales. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 133-162.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (30 de 01 de 2018). *La Experiencia del CONALEP en la Formación Dual*.

De la Garza Toledo, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana - Delegación Iztapalapa.

De la Garza Toledo, E. (2006). ¿Hacia dónde va la teoría social? En E. De la Garza Toledo, *Tratado Latinoamericano de Sociología* (págs. 1-33). Anthropos.

De la Garza, Toledo, E. (2020). *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 25(40), 19-52. Feregrino

Basurto, M. (2018). Construcción social de la ocupación en el trabajo de arte urbano. *Tendencias*, XIX(2), 182-200.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Juventud. 12 de Agosto (Datos Nacionales)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Juárez, B. (12 de 08 de 2021). *La de los Jóvenes, la crisis laboral más aguda que ha dejado la pandemia*.

Luna, Ruíz, E. (2021). *La configuración productiva de las tiendas de conveniencia en la Zona Metropolitana de la Ciudad de Querétaro: el trabajo, entre el sector comercio y el sector financiero [Tesis de Doctorado]*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2020). *Empleo Juvenil en Tiempos de la Covid-19: El Riesgo de una "Generación del Confinamiento"*. Organización Internacional del Trabajo.

Secretaría de la Juventud del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro. (2020). *PRODEJUQ 20-23*. Secretaría de la Juventud del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro.

Tancara, C. (2012). La sociología de la juventud como disciplina científica. *Integra Educativa*, V(2), 161-179.

Torres Mendoza, A. (2017). La Transición Juvenil en Situación de Precariedad. Trayectorias y Procesos Accidentados. *Educación Desigualdad Social, Inclusión, Trabajo y Empleo* (págs. 1-10). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara.

Palabras clave

Construcción social de la ocupación, Jóvenes, COVID-19.

Elia Nora Arganis¹

1 - Facultad de Medicina, UNAM.

Resumen de la ponencia

La enfermedad conocida como COVID-19 fue declarada por la ONU como pandemia el 10 de marzo de 2020. En México se tomaron una serie de acciones enfrentarla, estas medidas afectaron toda la población, en particular a las personas mayores de 60 años que padecen enfermedades crónicas. El objetivo de este trabajo es describir y analizar los efectos de la pandemia de COVID-19 en la vida cotidiana de personas mayores con enfermedades crónicas. Se realizó una investigación cualitativa, con adecuaciones debido a las restricciones de movilidad, con observación indirecta y entrevistas por diversos medios electrónicos a un grupo de personas mayores que padecen enfermedades crónicas, residentes en la CDMX. Entre los resultados encontramos que el resguardo familiar en casa tuvo importantes consecuencias en la interacción social de las personas mayores, adquirieron relevancia los roles de género y generación, la condición socioeconómica y la integración familiar en la redistribución de las actividades domésticas. La reducción de actividades económicas afectó los ingresos económicos de las familias, ya que en su mayoría no tienen empleos formales. Los cambios en el Sistema de Salud realizados por la pandemia, dificultaron la atención de sus padecimientos crónicos, lo que provocó que algunos de ellos tuvieran dificultades para mantener controladas sus enfermedades. Concluimos que la pandemia COVID-19, puso en evidencia la vulnerabilidad de los adultos mayores que pertenecen a sectores de población de bajos ingresos, que se vieron afectados en todas las esferas de su vida cotidiana por las medidas tomadas a nivel institucional.

Summary.

The disease known as COVID-19 was declared a pandemic by the UN on March 11, 2020. In Mexico, a series of actions were taken to confront it, these measures affected the entire population, particularly people over 60 years of age who suffer from chronic diseases. The objective of this paper is to describe and analyze the effects of the COVID-19 pandemic on the daily lives of older people with chronic diseases. A qualitative research was carried out, with adaptations due to mobility restrictions, with indirect observation and interviews by various electronic means to a group of elderly people suffering from chronic diseases, residents in the CDMX. Among the results we found that family shelter at home had important consequences on the social interaction of the elderly, gender and generation roles, socioeconomic status and family integration in the redistribution of domestic activities. The reduction of economic activities affected the economic income of families, since most of them do not have formal jobs. The changes in the Health System made by the pandemic made it difficult to care for their chronic conditions, which caused some of them to have difficulties in keeping their diseases under control. We conclude that the COVID-19 pandemic highlighted the vulnerability of older adults who belong to low-income population sectors, who were affected in all spheres of their daily lives by the measures taken at the institutional level.

Introducción

Envejecer y vivir con enfermedades crónicas durante en la pandemia.

En México, como en otros países de América, existe un proceso de cambio demográfico, extensión de la longevidad, reducción de la fertilidad y cambios en la estructura familiar y en los apoyos. El proceso de envejecimiento se realiza en un contexto de grandes disparidades económicas, pocas estrategias públicas viables para apoyar el envejecimiento de la población y la continua dependencia de las familias para la atención y la seguridad económica. Las personas mayores de 60 años, se encuentran en situaciones diferenciales por género, condición socioeconómica, seguridad social y estado de salud. (Ángel, Vega y López, 2017)

Las enfermedades crónicas no transmisibles se encuentran entre los principales problemas de salud, al ocupar los primeros lugares de la mortalidad general. Estas enfermedades se asocian al aumento en la esperanza de vida de los mexicanos, el cambio en el estilo de vida tanto en alimentación como en actividad física y resultan de la interacción de factores genéticos y ambientales (INEGI, 2018).

Dos enfermedades crónicas como la diabetes y la hipertensión se presentan con mayor frecuencia en personas mayores de 60 años. Estas enfermedades crónicas tienen un fuerte impacto económico en la vida cotidiana de las personas por su larga duración y la presencia de complicaciones. (INEGI, 2018)

Ante este panorama, se sumó el impacto de una nueva enfermedad, la COVID-19 (siglas de coronavirus disease 2019), causada por el coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2, severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), que surgió en el centro de China en diciembre de 2019. Debido a su rápida difusión, el 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró que COVID-19 era una urgencia sanitaria mundial y el 11 de marzo de 2020 anunció oficialmente que COVID-19 es una pandemia (epidemia mundial). (Fielding, 2020)

Las personas infectadas por COVID-19 muestran un amplio espectro de síntomas, que van desde una enfermedad leve similar al resfriado o la gripe hasta una dificultad respiratoria grave e incluso la muerte. Las personas mayores y aquellas con afecciones médicas preexistentes (como presión arterial alta, problemas cardíacos o diabetes) parecen ser más vulnerables. (Grishaw, 2020)

La interacción de COVID-19 con las enfermedades crónicas y su interacción con otras circunstancias de salud adversas, (por ejemplo, mal nutrición o estrés) es un ejemplo de Sindemia, un conjunto de epidemias entrelazadas y que involucran interacciones de enfermedades a nivel biológico que se desarrollan y se sostienen en una comunidad o población debido a condiciones sociales dañinas y conexiones sociales perjudiciales. (Singer and Clair, 2003: 428-429).

En México, se presentaron los primeros casos de COVID-19 en febrero de 2020. Al igual que en diversos países del mundo se tomaron acciones para tratar de frenar los contagios: reforzar las medidas sanitarias promoviendo el lavado de manos, el uso de mascarillas, la limpieza de objetos y superficies con productos desinfectantes como alcohol en gel y cloro. Además de estas medidas de higiene se recomendó el resguardo familiar en casa para personas que padezcan diabetes y otras enfermedades crónicas y para las personas adultas mayores a partir de los 60 años cumplidos, conservar una sana distancia, en caso de tener contacto con personas fuera de la familia nuclear, estar cuando menos a 1.5 metros de distancia (de dos a tres veces) el uno del otro; saludo a distancia, no saludar de beso, de mano o abrazo. (Gobierno de México, 2020 a)

En el caso de los adultos mayores de 60 años se aconsejó: no recibir visitas en estos días, en especial de sus nietas y nietos; comer sanamente: mucha verdura, fruta y agua, cero refrescos, cero comida chatarra, no consumir alcohol ni tabaco; si padece diabetes o hipertensión, chequearse el azúcar, presión sanguínea y temperatura cada día; alejar el miedo realizando actividades que le gusten: leer, escuchar música, escribir, tejer, hacer rompecabezas; hacer ejercicio en casa: caminar, bailar, sentarse y levantarse de una silla, yoga, hacer estiramientos; designa a alguien de confianza si necesita ayuda, hacer compras o ir al médico; no automedicarse, chequear si tiene medicina suficiente y si se va a acabar, pedir que se la compren. (Gobierno de México, 2020 a)

La Jornada Nacional de Sana distancia establecida del 23 de marzo a 30 de abril de 2020, implicó el reforzamiento de las medidas básicas de prevención, la suspensión de actividades económicas no esenciales, la reprogramación de eventos de concentración masiva y la protección y cuidado de las personas adultas mayores. (Gobierno de México, 2020 b). La Ciudad de México es una de las entidades federativas más pobladas del país, con un porcentaje muy importante de adultos mayores que además padecen enfermedades crónicas, por lo que las personas tuvieron que establecer estrategias para enfrentar una nueva enfermedad. Así, el objetivo de este trabajo es describir los cambios en la vida cotidiana de un grupo de adultos mayores de 60 años con enfermedades crónicas, residentes en la Ciudad de México durante la pandemia de COVID-19.

Desarrollo

Vida cotidiana y experiencia del padecimiento.

La vida cotidiana se ha estudiado por las ciencias sociales desde diversas perspectivas. Como señala Uribe (2014: 101):

La vida cotidiana como categoría de análisis, se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. Una de sus características esenciales, es el dinamismo de su desarrollo y la influencia que ejercen los aspectos que provienen de condiciones externas al individuo, tales como los factores sociales, económicos y políticos dentro de un ámbito cultural determinado.

En las personas mayores que padecen enfermedades crónicas, la vida cotidiana se desarrolla en un espacio y tiempo determinado por la experiencia del padecimiento, se tienen que sujetar a las indicaciones de la biomedicina para buscar el control de su padecer. (Kleinman, 1988).

De acuerdo con Singer y Baer (1995) la experiencia de quienes sufren es un producto social, construida y reconstruida en el campo de acción entre las categorías constituidas socialmente de significado y las fuerzas político-económicas que moldean los contextos de la vida diaria, existe una interacción entre los factores que se refieren a la particularidad psicobiológica del individuo, al micro-nivel y al nivel intermedio. Las fuerzas económicas y políticas tienen un papel importante en la estructuración de la salud, la enfermedad, la experiencia del padecimiento y la atención a la salud.

En el caso de la pandemia de COVID-19, las medidas implementadas para su contención y prevención implicaron un cambio en la vida cotidiana que habían construido las personas a lo largo de su trayectoria de vida con el padecer, donde se construyeron una serie de significados simbólicos compartidos e interrelaciones sociales expresadas en acciones sociales prácticas y continuas.

Metodología. En esta investigación se utilizó metodología cualitativa, empleando el método etnográfico para la obtención y construcción de los datos (Amezcu, 2000). Este método permite aproximarse al contexto social de las personas a través de la comprensión de sus conductas, prácticas y condicionantes económicas, sociales, culturales e históricas. Los colaboradores de la investigación son personas adultas mayores que padecen enfermedades crónicas, viven en la zona norte de la Ciudad de México, un espacio urbano con gran densidad de población, alta marginación y problemas de inseguridad.

A principios de 2020, estas personas asistían a un grupo de ayuda mutua, en un centro de salud del primer nivel de atención de los Servicios de Salud Pública de la Ciudad de México. Se tenía una relación con ellos debido al desarrollo de una investigación sobre las prácticas de atención que ante sus padecimientos. Con el inicio de la pandemia hubo una suspensión de las actividades del grupo, por lo que se reorientó la investigación para conocer los efectos que tuvo la pandemia para enfrentar sus problemas de salud. Dados los contactos previos con los colaboradores, se hizo observación indirecta y entrevistas a través de whats app o por vía telefónica de marzo de 2020 a marzo de 2022.

Tabla 1. Características de las personas adultas mayores entrevistadas.

Nombre	Edad	Escolaridad	Ocupación	Estado civil	Padecimientos Crónicos
Alma	61	Media Básica	Comerciante	Casada	Hipertensión
Carmen	63	Media Básica	Ama de casa	Casada	Diabetes
Teresa	68	Media Básica Incompleta	Ama de casa	Casada	Diabetes e Hipertensión
María	76	Básica	Ama de casa	Viuda	Diabetes e Hipertensión
José	69	Media Básica	Taxista	Casado	Hipertensión
Manuel	75	Media Básica	Pensionado	Viudo	Diabetes e Hipertensión

Fuente: Trabajo de campo, Ciudad de México, 2020-2022.

Resultados. Los retos de la vida cotidiana en la pandemia. En las personas mayores entrevistadas, había diversidad de formas de organizar su vida cotidiana por cuestiones de género, condiciones socioeconómicas, interacción familiar, situación de salud y consecuencias del proceso de envejecimiento. El inicio de la pandemia de COVID-19 y las medidas llevadas a cabo por las autoridades sanitarias, implicaron que se reconocieran como personas en riesgo, lo que llevó a modificaciones en sus actividades diarias y a la búsqueda de estrategias para resolver los retos que esto implicaba.

En el segundo semestre de 2020, las prohibiciones de ingreso a los establecimientos comerciales como mercados o tiendas de autoservicio o la implementación de horarios específicos para las compras de las personas mayores, dificultaron la adquisición de los alimentos habituales, por lo que tuvieron que recurrir a los integrantes de sus redes sociales, para obtenerlos, en particular cuando se presentó el contagio entre los integrantes de la familia. Los roles de género fueron de suma importancia en el apoyo, siendo las hijas las que se movilizaban para resolver estos problemas: *Mi hija se enfermó en su trabajo, vino y nos contagió a mi esposo y a mí, nos tuvimos que encerrar los tres, otra de mis hijas nos traía el mandado y nos hablaba por teléfono para saber cómo estábamos, así la fuimos llevando, lo bueno es que sólo fue como una gripa fuerte, pero tenía mucho miedo de que nos fuéramos a poner mal.* (Carmen)

La actividad física se limitó a la que puede hacerse en el hogar, por lo que hubo sedentarismo y tuvieron afectaciones en la movilidad. Establecieron medidas de higiene y prevención ante el coronavirus: lavado de manos, limpieza de los alimentos y otros productos, limpieza del hogar. La adquisición y uso de productos de limpieza fue de acuerdo a sus posibilidades económicas: alcohol en gel, cloro, soluciones desinfectantes, en un caso se compró un tapete sanitizante.

Los mayores problemas que se enfrentaron fueron la interacción social, nuevamente tuvieron gran relevancia los roles de género y generación, las adultas mayores apoyaron a hijos y nietos, dos de las mujeres recibieron en sus casas a las familias de sus hijos que quedaron sin trabajo, lo que incrementó los gastos de servicios: agua, luz, gas, además que realizaron acciones de cuidado de los nietos en aspectos como la elaboración de los alimentos, la limpieza del hogar y el acompañamiento en las tareas. *Uno de mis hijos se quedó sin trabajo y para ayudarlo le dije que se viniera a vivir conmigo, el problema fue que tenía que cocinar para todos.* (Alma) Pero también señalaron el distanciamiento social con otros familiares: *Mi hija vive en Tecamac, pero con la pandemia no me vino a ver durante año y medio, sólo me hablaba por teléfono.* (María).

Durante las etapas de confinamiento señalaron la pérdida de la autonomía: *Mis hijos se preocuparon mucho, no me dejaban salir ni a la esquina. (María)* Así como sentimientos de discriminación: *No me dejaron entrar a la tienda porque era de la tercera edad. (Teresa)* Las restricciones en la movilidad tuvieron consecuencias en las condiciones socioeconómicas de las familias: Problemas económicos por la reducción de las actividades e ingresos de las parejas o de los familiares que trabajaban en actividades no esenciales: *Mi marido trabajaba como vigilante en un edificio, pero como es de la tercera edad le dijeron que sólo fuera tres días a la semana y contrataron a alguien más joven para cubrir los otros días. Apenas nos alcanza para los gastos. (Teresa, mayo de 2020)* *Mi hija trabajaba como empleada en una fábrica de ropa, durante la pandemia la fábrica cerró durante tres meses, no la corrieron, pero tampoco le pagaron y cuando regresó a trabajar, estuvo tres meses a mitad de sueldo. (Carmen, octubre de 2020).*

En el caso de los varones, José tiene un trabajo informal como taxista, por lo que, durante la pandemia, fue necesario que siguiera trabajando para cubrir sus necesidades económicas: *Si me da miedo enfermarme, pero no hay de otra, le puse un plástico al carro, uso el cubrebocas y compré un frasquito de gel. En marzo y abril había días que me daba una vuelta y mejor me regresaba, casi no había nadie en la calle y había días que sólo sacaba veinte o treinta pesos, ¡ni pa' la gasolina!, en diciembre mejoró un poco la cosa, pero dicen que viene la segunda ola, ojalá que se calme pronto esta situación. (José, enero de 2021)*

La presencia de COVID-19, implicó un reto para la atención a su padecimiento crónico, los procesos de reconversión hospitalaria, y las restricciones para la atención en el segundo nivel, ocasionaron retrasos en su atención, las consultas de especialidades se pospusieron y en el primer nivel se les pidió que enviaran a familiares para recoger sus medicamentos cada tres meses. *Fui en agosto por una cita para especialidades y me mandaron hasta el año que viene. (Teresa, agosto de 2020)*

La cancelación de las actividades presenciales de autocuidado a su enfermedad crónica desarrolladas desde en el grupo de ayuda mutua, también disminuyó su interacción social, ya que se había convertido en un espacio de convivencia con sus pares. *Extraño mucho a los del grupo, me gustaba ir a la actividad física de los martes y viernes. (Carmen, enero de 2021)* El traslado de la promoción a la salud a línea, implicó la necesidad de recurrir a las redes sociales en busca de apoyos de diversos tipos. Se solicitó ayuda de los miembros más jóvenes de la familia para tener asesoría técnica, sin embargo, debido a las limitaciones en el acceso a los equipos de cómputo, hubo un abandono estas actividades.

Las condiciones socioeconómicas derivadas de la pandemia modificaron las posibilidades de apoyo en la atención a las personas enfermas. El apoyo familiar en las actividades de autoatención y autocuidado, fue relevante para mantener condiciones estables en su padecimiento crónico y la prevención del COVID-19. Hubo una respuesta diferencial por género, generación, escolaridad, condición socioeconómica, lugar de residencia e integración familiar. Los adultos mayores utilizaron los recursos tecnológicos a su alcance como el teléfono y los mensajes de whatsapp para mantenerse en contacto con los integrantes de las familias extensas, a través de las redes sociales informales se buscó información sobre prácticas de prevención ante el COVID-19. En el caso en que se presentaron algunas molestias, se recurrió a la utilización de los servicios de los médicos privados de las farmacias. *Si me pongo mal tengo que ir con el Médico de Similares. (María, diciembre de 2020)*

Durante la pandemia, se construyeron diversos saberes sobre COVID-19 conforme se presentaron enfermos y muertes en los ámbitos cercanos. Así, en marzo de 2020, Manuel decía: *Esa enfermedad no existe, es un invento del gobierno, yo no conozco a nadie que haya tenido COVID.* Mientras en mayo de 2020, Teresa se convenció de su existencia al presentarse una defunción en su familia: *Yo no creía en eso hasta que uno de mis hermanos que vivía en Neza se enfermó, en el Hospital me lo mataron.*

El incremento del número de casos de COVID-19 en las familias, así como el reconocimiento de las respuestas diferenciales ante esta enfermedad se hicieron presentes: no sólo se enfermaban las personas adultas mayores, también miembros más jóvenes de la familia, además de que algunos mejoraban, mientras que otros fallecían rápidamente en cuestión de días. Alma nos dijo en septiembre de 2020: *Tengo mucho miedo de contagiarme, en mi familia ya tenemos cinco muertitos: dos hermanos, una tía, un primo, el esposo de una prima, además que tres primas, cuatro sobrinos y uno de mis cuñados también se enfermaron, pero afortunadamente la libraron. Yo no salgo porque no me quiero morir.*

Algunas de las entrevistadas mencionaron el duelo ante la imposibilidad de participar en los rituales funerarios de familiares y amigos que fallecieron de COVID-19. Carmen comentó en junio de 2020: *Mi hermano mayor se murió de COVID en el pueblo, tenía 88 años, mi cuñada le hizo un funeral, mis hijas no me dejaron ir, porque les dio miedo que me enfermara, siento feo que no fui, pero hice bien, porque mi cuñada y uno de mis sobrinos se enfermaron, mi cuñada se murió a la semana, creo que mi hermano se la llevó, a mi sobrino lo llevaron a la capital del estado, estuvo en el hospital tres semanas, creíamos que la iba a librar, pero falleció.*

La Política Nacional de Vacunación inició en diciembre de 2020, en sus ejes señaló que después del personal de salud, las personas adultas mayores y las personas con comorbilidades como la diabetes, hipertensión y otras enfermedades crónicas fueron consideradas como grupos prioritarios para la vacunación, ya que se estimó que estaban en mayor riesgo de desarrollar enfermedad severa de COVID. Se calculó que había que vacunar a un total de 14, 460, 754 personas de edades de 60 años en adelante y la vacunación de este grupo de edad se programó de febrero a marzo de 2021 en todo el territorio mexicano. (Gobierno de México, 2020 c: 16) En febrero de 2021 se inició en Ciudad de México el proceso de vacunación para las personas mayores de 60 años. Se solicitó ayuda dentro del grupo doméstico para el registro en línea, la localización y acompañamiento al centro de vacunación. Las personas entrevistadas manifestaron su confianza en la vacuna, para protegerse del contagio del coronavirus y tener la posibilidad de seguir con su vida cotidiana:

Me han dicho que a pesar de la vacuna me puedo enfermar, pero que no me dará tan fuerte, por eso me vacuné, ya estoy aburrido de estar encerrado, mis hijos no me dejaban salir ni a la esquina, ahora me doy mis escapadas al mercado, lo bueno es que ahora si dejan entrar a los viejitos, tienen el tapete sanitizante, gel para que uno se ponga en las manos y marcaron los espacios para que uno espere su turno. Creo que con la vacuna y con seguirse cuidando pronto saldremos de ésta. (Manuel, marzo de 2021)

Conclusiones

Durante la pandemia de COVID-19, la cotidianeidad de los adultos mayores enfermos cambió para ajustarse a las indicaciones y normas establecidas por las autoridades, el resguardo familiar en casa tuvo importantes consecuencias en la interacción social de las personas mayores, adquirieron relevancia los roles de género y generación, la condición socioeconómica y la integración familiar en la redistribución de las actividades domésticas. La reducción de actividades económicas afectó los ingresos económicos de las familias, ya que en su mayoría no tienen empleos formales. Los cambios en el Sistema de Salud realizados por la pandemia, dificultaron la atención de sus padecimientos crónicos, lo que provocó que algunos de ellos tuvieran dificultades para mantener controladas sus enfermedades.

Las restricciones para realizar actividades presenciales obligaron a consolidar redes sociales, se tuvo la necesidad de acercarse a los medios electrónicos para resolver situaciones de salud y modificaron sus prácticas de atención. Estas acciones afectaron todas las dimensiones de su vida personal, familiar, laboral, social, cultural y pusieron de manifiesto la profunda desigualdad estructural de la población y la vulnerabilidad de las personas mayores.

Los resultados destacan la importancia de analizar las condiciones socioculturales, económicas y políticas ante los problemas de salud en un segmento etario de la población que enfrentó condiciones de aislamiento durante la pandemia, ya que, en México, al igual que en otras partes del mundo, hubo importantes consecuencias sociales y económicas por quedarse en casa. (Avalos, 2020, Menéndez, 2020).

Finalmente, acercarse a la vida cotidiana desde una perspectiva sociocultural implica considerar a las personas situadas en una interseccionalidad, donde se involucran de manera relacional biología, cultura, sociedad e ideología, aspectos que representan direcciones futuras de investigación.

Bibliografía

Amezcu Manuel. (2000). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index Enferm* (Gran); 30:30-35

Ángel, Jacqueline L., Vega, William, López-Ortega, Mariana. (2017) Aging in Mexico: Population Trends and Emerging Issues, *The Gerontologist*, Vol. 57, Issue 2, 1 April 2017, Pages 153–162, <https://doi.org/10.1093/geront/gnw136>

Avalos, Miguel Ángel. (2020). #QuédateEnCasa: medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio en contextos de pobreza urbana en Argentina. En Stella Evangelidou y Angel Martínez-Hernández, *Reset. Reflexiones antropológicas ante la pandemia de COVID-19*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, 17-24.

Gobierno de México. (2020 a). *Todo sobre el COVID-19*. En línea: <https://coronavirus.gob.mx/informacion-accesible/>

Gobierno de México. (2020 b) *Jornada Nacional de Sana Distancia*. En línea: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687/Jornada_Nacional_de_Sana_Distancia.pdf

Gobierno de México. (2020 c). *Política nacional de vacunación contra el virus SARS-CoV-2 para la prevención de la COVID-19 en México*. Documento rector. En línea:

https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/01/PolVx_COVID_-11Ene2021.pdf

Grishaw Julie. (2020). COVID-19. La pandemia mundial de coronavirus. *Boletín: COVID-19*. McGraw-Hill Medical. En línea:

<https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=2910§ionid=243952794#1173533920>

Fielding Amanda. (2020). Reseña del COVID-19. *Boletín: COVID-19*. McGraw-Hill Medical. En línea: <https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=2910§ionid=243952794#1173533920>

INSP, Instituto Nacional de Salud Pública. (2016). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 Informe Final de Resultados*, 46. En línea: http://oment.uanl.mx/wp-content/uploads/2016/12/ensanut_mc_2016-310oct.pdf

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. Presentación de resultados*. En línea:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensanut/2018/doc/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf

Kleinman Arthur. (1988). *The illness narratives: suffering, healing and the human condition*. New York. Basic Books.

Menéndez Eduardo. (2020). La pandemia de coronavirus como delatora de contradicciones, deseos y negaciones. En Stella Evangelidou y Angel Martínez-Hernández, *Reset. Reflexiones antropológicas ante la pandemia de COVID-19*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, 17-24.

Singer Merrill, Baer Hans. (1995). *Critical Medical Anthropology*, Amityville: Baywood Publishing Company Inc.

Singer Merrill, Clair Scott. (2003). Syndemics and Public Health: Reconceptualizing Disease in Bio-Social Context *Medical Anthropology Quarterly* 17(4), 423-441.

Uribe Mary Luz. (20014) La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, (25), 100-113.

Palabras clave

Adultos mayores, vida cotidiana, COVID-19 enfermedades crónicas.

Older adults, daily life, COVID-19 chronic diseases.

O AÇAÍ NA VIDA DA JUVENTUDE AMAZÔNICA: diálogo intercultural, projeto de vida edesenvolvimento local no Rio Quianduba/Abaetetuba-PA

Denny Junior Cabral Ferreira Denny¹ ;

Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues Marinês¹

1 - Universidade Federal do Pará.

Resumen de la ponencia

Propomos neste trabalho analisar as precárias condições de trabalho de jovens ribeirinhos na cadeia produtiva do açaí, como fenômeno estrutural e complexo com origem em fatores multidimensionais, como por exemplo: a pobreza rural, a má qualidade da educação, a falta de oportunidade de trabalho decente, entre outros fatores relacionados a diversas situações, especialmente históricas, sociais e econômicas, a saber, a demanda por mão de obra não qualificada aliada à falta de estruturas de diálogo social, o baixo custo do trabalho e a prevalência de trabalho sazonal e informal e cuja simbiose afeta o exercício de sua cidadania plena. A problemática foi a de compreender os problemas/privações e suas consequências sofridas pelos jovens ribeirinhos em decorrência do seu trabalho na cadeia produtiva do açaí, especialmente de sua etapa inicial, a extração; os agentes envolvidos e os riscos suportados por eles. Assim o fenômeno foi analisado em um contexto socioespacial específico, a comunidade do Rio Quianduba, situada na região das Ilhas do município de Abaetetuba no Estado do Pará, Norte do Brasil. Concluímos que, na atividade de extração do açaí, há uma série de riscos e privações relacionadas ao espectro dos direitos básicos da população juvenil, que demandam atenção estatal e não são considerados pelos demais componentes da cadeia produtiva do açaí, nem pelo consumidor final e que, por suavez, resulta de um discurso e de uma prática hegemônicas sobre a região amazônica e suas inferências na formulação de uma identidade juvenil amazônica, com vista a construção de projetos de vida que expressem assubjetividades juvenis do tempo presente.

Introducción

O Brasil, em especial a região Norte, se caracteriza pela heterogeneidade das condições de vida e trabalho dos jovens que vivem no meio rural. Quando cruzado esse olhar com a Amazônia ribeirinha, o resultado são diferentes inserções produtivas, com destaque para o cultivo do açaí, fruto muito apreciado e que tem uma indiscutível importância para a vida social e econômica da Amazônia.

O cultivo desse fruto se expandiu na região a partir dos anos 2000 quando ganhou um marketing científico poderoso com a descoberta de suas propriedades energizantes e antioxidantes, que despertou o interesse das indústrias pela sua exportação que se tornou um negócio lucrativo (OLIVEIRA, 2016).

A expansão do açaí na Amazônia paraense é evidenciada pelos dados da Federação das Indústrias do Estado do Pará (FIEPA), que apresentam o Pará como o principal produtor do fruto, com 95,31% da produção nacional, e também como maior exportador (na forma de polpa congelada). Segundo a FIEPA, nos últimos dez anos houve um aumento de quase 15 mil por cento nas exportações de açaí (14.380%) em número exato. Em 2020 o número de toneladas vendidas para o exterior, em comparação com 2019 deu um salto de 51%. E para atender esta demanda interna e externa gigantesca, a área plantada, tanto em terra firme quanto em terra de várzea, passou de 77,6 mil para 188 mil hectares em dez anos. Em termos de produção, destacam-se os municípios de Igarapé- Miri, Cameté e Abaetetuba, respectivamente, como principais produtores.

Considerando que analisar o problema em um contexto socioespacial específico permite compreendê-lo com mais exatidão, delimitamos a comunidade Rio Quianduba, no município de Abaetetuba-PA como local de estudo. Essa comunidade foi escolhida pelo fato de ser uma das maiores produtoras de açaí desse município.

O Rio Quianduba é um espaço territorial de várzea, onde as terras são inundadas pelas marés periodicamente e em diferentes graus de intensidade, de acordo com a influência lunar. São as marés que garantem a fertilidade do solo e a recomposição da vegetação nas margens dos cursos d'água, componente indispensável para a produção de açaí.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, descrevemos o surgimento histórico e social da juventude como categoria detentora de direitos; na segunda, analisamos a repercussão que as precárias condições de trabalho na agricultura do açaí impõem no modo de vida dos jovens ribeirinhos; e na terceira, discutimos o discurso hegemônico sobre desenvolvimento na região Amazônica e suas inferências na formulação de uma identidade juvenil marcada pelo colonialismo. Com as considerações finais encerramos o texto.

Desarrollo

Segundo Ferreira (2017, p. 17) o fenômeno juvenil, “é como um barômetro para a captação de tendências sociais emergentes”, verdadeiros “laboratórios que desafiam constantemente as ciências sociais”, exige cada vez mais dos pesquisadores que se debruçam epistemologicamente sobre o mesmo – seja como campo de uma Sociologia da Juventude ou de uma Antropologia da Juventude –, cada vez mais, uma postura metodológica que seja neutra de tendências e ideologias, ao mesmo tempo que sirva de referencial teórico para as diversas abordagens científicas que ajude a construir novas perspectivas para a “compreensão e explicação de novas realidades”.

Dayrell (2003, p. 40) diz que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto em que vivem os jovens, no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas que este meio os proporciona. Assim, os jovens constroem determinados modos de *ser jovem* que apresentam especificidades, o que justifica que mesmo em uma mesma localidade, classe social, por exemplo, haja diferentes modos de ser jovem, na forma de subculturas juvenis – as juventudes. Seguindo na mesma linha de Dayrell, a caracterização da juventude como uma categoria com atributos pretensamente naturais e universais não é sustentável do ponto de vista sociológico. Pois segundo nos esclarece Groppo:

[...] a juventude é uma concepção representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (GROPPO, 2000, p.7-8).

Dentro do que se convencionou chamar de modernidade, os jovens passaram a ser retratados aqui como uma categoria social, “sendo ao mesmo tempo uma representação social e uma situação social” (GROPPO, 2000, p.8) a qual prossegue em sua defesa que a noção de juventude moderna é parte de um critério de idade, a qual não se pode relativizar e de um critério sociocultural, relativista.

O TRABALHO JUVENIL NA AGRICULTURA DO AÇAÍ no Rio Quianduba, Abaetetuba-PaO

coletor do fruto (o peconheiro) e etapas do processo produtivo e da coleta do açaí

Na pesquisa de campo, identificamos que o cultivo e a coleta do açaí são atividades que envolvem jovens de ambos os sexos. Contudo, observamos que as mulheres se dedicam mais a coleta, no processo de debulha – retirada do fruto dos cachos - enquanto que os homens trabalham tanto no cultivo quanto na coleta.

O processo de aprendizagem relativo ao trabalho na extração do açaí inicia ainda na infância, por volta dos 7 a 8 anos. Como atividade tradicional, os conhecimentos básicos sobre como cultivar e coletar o açaí são repassados de geração para geração. São conhecimentos que os ribeirinhos têm guardados em sua memória individual e como quais estabelecem conexões com a memória coletiva.

Sobre a memória, Halbwachs (2004, p. 55) afirma que existe uma relação intrínseca entre a memória individual coletiva, haja vista que o indivíduo encerra em si mesmo as memórias da coletividade da qual faz parte e com ela negocia constantemente. Segundo o autor:

A memória individual, construída a partir das referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Olhar este que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios.

Assim, podemos dizer que as relações socioculturais dos ribeirinhos na atividade de extração do açaí formam um corpo memorativo construído na sua trajetória de vida, e este não está dissociado de sua cultura, pois os saberes que emergem dessa atividade ancoram-se na memória individual e coletiva desses sujeitos por meio de processos culturais subjacentes a essas relações.

Identificamos também, que o trabalho desses jovens, tanto no cultivo quanto na coleta, exige grande esforço físico e é de alto risco. A quantidade elevada de subida nas palmeiras para abastecer 10 rasas – cerca de 50 a 60 palmeiras – utilizando peconha[1] e terçado preso na cintura sem nenhuma proteção, revela o esforço físico que fazem durante um dia de trabalho. Segundo os jovens entrevistados, quando o açaizal é “baixo” – açaizeiros de médio porte com cerca de 15 metros de altura – e os cachos são grandes, é necessário subir em 50 a 60 árvores para abastecer 10 rasas, quantidade considerada por eles como normal para um dia de trabalho; porém, quando o açaizal é “alto” – açaizeiros de grande porte com cerca de 20 a 25 metros de altura – é necessário subir em 60 a 70 árvores. Para a quantidade de 20 rasas, o número de subidas dobra. Tal quadro denota que a vida desses jovens, está sendo diretamente afetada pelo trabalho na extração do açaí.

No processo do cultivo, além do esforço físico, sobressaem os riscos, pois os jovens utilizam terçado, roçadeira e motosserra, ficando sujeitos a insolação, picadas de animais peçonhentos e acidentes que provocam lesões musculares, deslocamento de ombros, fraturas ósseas, cortes, perfurações, entre outros. Apesar da situação descrita acima e da importância da cadeia do açaí para o desenvolvimento econômico e social da região, inexistem preocupação estatal e regulamentos que garantam a segurança e a proteção desses jovens. A preocupação atual limita-se ao momento que o produto já foi retirado da árvore e está pronto para o consumo, com clara invisibilidade do elo primeiro da cadeia produtiva.

O Instituto Peabiru (2016), em diagnóstico realizado em comunidades ribeirinhas da Amazônia, identificou que a atividade de extração do açaí é uma das mais perigosas do Brasil, fato que vem alterando profundamente o tecido social das comunidades envolvidas, pois o que era antes um modelo de reprodução extrativista, assumiu contornos que geram graves preocupações quanto à segurança e à saúde dos trabalhadores.

O Instituto pontua, a total invisibilidade das condições de trabalho perante o consumidor final, o que contribui para que os elos fortes da cadeia de valor – indústrias, atacadistas, varejistas e batedores[2] – não se responsabilizem pela segurança do trabalhador.

Além disso, inexistente regulamentação específica de proteção ao trabalhador. A única normativa existente no Estado do Pará, o Decreto nº 326, de 20 de janeiro de 2012 (PARÁ, 2012), trata, exclusivamente, da qualidade do produto para consumo. Não há preocupação com questões de segurança dos trabalhadores responsáveis pelo cultivo e coleta, o que revela a falta de proteção a que estão sujeitos os trabalhadores.

O Instituto também ressalta que não existe política pública voltada especificamente para a garantia de segurança na atividade de extrativismo de açaí em várzea, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal, de modo que essa problemática merece estudo aprofundado e reflexão, tanto pela academia quanto pela sociedade.

Esse fato também prejudica os jovens na questão dos estudos com a baixa frequência escolar, o que estimula a desistência em muitos casos, haja vista que ocupam a maior parte do tempo no trabalho, seja no lote da família ou de terceiros. Dos 10 jovens entrevistados, 06 responderam que estudaram até o sexto ano do ensino fundamental. *“Não tive como continuar estudando porque quando chegava do mato já era tarde pra ir à escola”*; *parei de estudar porque quando chegava do mato o rabeteiro já tinha passado*; *“parei de estudar porque chegava muito cansado na escola, não tinha vontade de estudar”*.

A respeito da frequência escolar, Koury (2017), em pesquisa realizada na Ilha do Marajó sobre o trabalho infantil na extração do açaí, identificou que o trabalho na extração do fruto reflete diretamente no comparecimento às aulas e no desempenho escolar das crianças, adolescentes e jovens, especialmente no período da safra, quando as famílias mobilizam os filhos para apanhar o fruto, devido a habilidade que possuem para subir em árvores mais finas, as quais não suportam o peso de um adulto.

No mesmo sentido, Dayrell (1996), ao tratar do trabalho juvenil no Brasil, informa que ele obriga o abandono precoce da escola, sem falar nos casos em que sequer foi possível frequentá-la. Enfatiza que a escola tem a função de receber e abrigar os diferentes sujeitos socioculturais que são seus estudantes, assumindo uma postura polivalente, articulando seu Projeto Político Pedagógico com o projeto de vida dos alunos.

Isso implica em pensar a escola numa perspectiva pós-colonial, onde os processos de ensino e aprendizagem, as formas de produzir conhecimento, levem em consideração as diferenças, valorizem as particularidades culturais e socioeconômicas dos estudantes. Autores como Walter Mignolo e Edna Castro, tem contribuído com seus escritos, para o questionamento das formas de produção de conhecimento que têm como base o pensamento eurocêntrico de matriz colonizadora.

Walter Mignolo (2005, p. 13), seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, enfatiza que a nossa forma de produzir conhecimento foi herdada da cultura europeia, e isso implica em práticas culturais de matriz colonial, que geram processos discriminatórios e de subjugação. Para o autor, tal estrutura tem servido apenas para:

Envelopar a humanidade e a condição humana em ideias lineares de civilização e progresso, bem como enlaçar a modernidade na sua base: a colonialidade, isto é, uma fonte global de poder que classificou hierarquicamente populações, seu conhecimento e seus sistemas de vida cosmológica, de acordo com o padrão europeu.

Na concepção de Castro (2019), pensar as relações sociais pelo viés eurocêntrico de matriz colonizadora, é caminhar no sentido da invisibilização de todas as demais culturas que dela diferem. Tal postura corrobora com a disseminação de representações hegemônicas que fortalecem pensamentos discriminatórios, e espelham uma relação de poder que hierarquiza e exclui seguindo a lógica do poder dominante.

Estudos pós-coloniais que tratam da manutenção da colonialidade na contemporaneidade, revelam que o pensamento colonial é introduzido sutilmente nas escolas, por meio da organização do conhecimento no currículo escolar, em que determinados saberes são selecionados como dignos de serem ensinados, ao mesmo tempo em que outros são silenciados. Gomes (2012) afirma, que essa seleção não é um processo epistemológico inocente, pelo contrário, é usada como uma forma de legitimar e controlar propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados às classes dominantes.

Dessa forma, não há interação entre saberes formais e não formais, o que reafirma as diferenças sociais, especialmente no que concerne à preparação para o mundo do trabalho, pois ao negar os saberes informais, a escola nega também as atividades econômicas tradicionais, o que desmotiva a permanência dos jovens do campo na escola, de modo que acabam abandonando os estudos e se dedicando apenas ao trabalho.

Para isso é preciso partir do pressuposto básico que o homem é um ser histórico, e ao interagir com o mundo social, produz valores, crenças, ideias, concepções, saberes, acerca do seu contexto, que servem de base para o exercício da cidadania. Isso implica em reconhecer as pessoas comuns como produtoras de conhecimento, a existência de outras vozes, bem como, problematizar o cotidiano dessas pessoas e abandonar o etnocentrismo em favor de uma concepção mais pluralista de educação, a partir de novas e enriquecedoras visões de mundo.

Nessa perspectiva, vários domínios e instâncias que antes eram sedimentados e hierarquizados no processo de produção do conhecimento ao longo do tempo, serão respeitados e valorizados, como por exemplo: as religiões, o cotidiano, as relações de poder, modos de vida, entre outros, o que contribuirá na compreensão da não linearidade, da descontinuidade e da diferença como dimensões operativas na construção do conhecimento. Esse novo entendimento demanda uma ação epistemológica de interdisciplinaridade, por exigir uma atitude de diálogo com o já existente, e de articulação com aqueles que se dispõem a desvelar a realidade e nela se

posicionar (CASTRO, 2019).

Por intermédio dessa nova abordagem, a escola poderá romper com essa cultura de exclusão, que tem na concepção colonialista a força do poder opressor, por meio de ideologias importadas que tornam a educação inadequada à realidade dos educandos e, dessa forma, inoperante, incapaz de propiciar as transformações sociais de que tanto necessitamos. Portanto, somente rompendo com essa cultura de exclusão é que a escola, como salvaguarda da estruturação do conhecimento, poderá cumprir com seu importante papel de ser um ambiente de exercício da vida social, por meio da tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório e desse modo, construir uma nova sociedade.

O diálogo intercultural como caminho para reflexão das condições de vida e trabalho dos jovens na extração do açaí

Nas conversas realizadas com os pais dos jovens entrevistados, não identificamos nenhuma preocupação relativa às implicações que o trabalho dos filhos no cultivo e coleta do açaí pode acarretar. Pelo contrário, tal prática é vista como motivo de orgulho, pois afirmam que seus filhos são trabalhadores, conseguem coletar 10, 20 rasas de açaí por dia, ajudando assim no sustento da família.

Mediante o exposto, podemos dizer que o trabalho na extração do açaí é prática cultural da população ribeirinha, passada de geração para geração, com o reconhecimento daquele que realiza como motivo de orgulho para os seus familiares. Dessa forma, tendo como expressão imaterial de sua cultura, os pais não demonstram nenhum tipo de preocupação com os riscos a que os filhos estão sujeitos.

Bhabha (1998), contribui no entendimento dessa questão quando afirma que a cultura é essencial para a vida das pessoas, pois é por meio dela que se reconhecem como parte de um grupo e afirmam sua identidade enquanto pessoas. Afinal, o indivíduo necessita, para a sua formação, do reconhecimento pelo outro, de modo que a formação cultural do indivíduo está intrinsecamente relacionada à sua participação no grupo. Daí porque o grau de justiça e injustiça varia de acordo com aquilo que o grupo entende como justo ou não.

A problemática identificada na pesquisa nos coloca diante de um embate entre a situação de perigo a que os jovens que trabalham na extração do açaí estão submetidos e a necessidade de protegê-los desses perigos, e a manifestação cultural de uma comunidade tradicional no tocante ao desenvolvimento de sua principal atividade econômica.

Quando se levanta um questionamento como esse, surgem dificuldades teóricas difíceis de serem contornadas, pois de um lado, está a visão universalista de direitos humanos, que nega qualquer adaptação no tocante à realidade cultural de cada povo, e do outro lado a visão contextualista, que defende uma avaliação de acordo com as peculiaridades de cada cultura. O embate entre as duas visões citadas, atrai a possibilidade de utilização do diálogo intercultural, que segundo Sarmento (2016, p. 291), segue a corrente teórica progressista como estratégia para a defesa da dignidade dos sujeitos sociais.

O diálogo intercultural parte da premissa de que existem nas culturas diferentes correntes interpretativas, algumas mais favoráveis à emancipação do que outras. Explorar as vertentes culturais progressistas é uma estratégia mais produtiva para a defesa da dignidade da pessoa humana em contextos não ocidentais por conferir maior legitimidade social aos direitos, ampliando as chances de que conquistem a adesão genuína das pessoas.

É importante enfatizar que o diálogo intercultural procura encontrar um caminho, por meio do qual se possa analisar o fenômeno, tornando-o universal o tanto quanto possível, sem violentar, por outro lado, a cultura de cada povo. Dessa forma, a abertura ao diálogo intercultural, permite a ampliação dos horizontes e do próprio repertório de condutas da comunidade pesquisada, que passa a se conhecer melhor, por meio da provocação dereflexos sobre seus próprios problemas e a geração de soluções pautadas em novos conhecimentos e novos olhares.

Para Santos (1997), as culturas se influenciam e os valores podem se globalizar, mas não podem ser impostos com arrogância, como se fossem melhores do que os aceitos por outros povos. A substituição valorativa com base no diálogo e na construção do consenso é a única forma de estruturação de um sistema de direitos humanos com pretensão legitimamente universal.

De todo esse arcabouço, é possível compreender que a realização de diálogo intercultural permite que a comunidade analise criticamente a postura de utilização de mão de obra juvenil no processo de extração do açaí consiga, a partir daí, identificar as consequências decorrentes de tal atividade.

Acreditamos que uma interpretação intermediária, através do diálogo, que concilie a reprodução da cultura, pelo ensinamento aos jovens do modo de produção familiar, assegurando ao mesmo tempo a observância dos direitos que lhes são garantidos, poderá contribuir para o entendimento de que os jovens precisam estudar para adquirir uma boa formação e, conseqüentemente, melhores condições de vida.

A AMAZÔNIA DO TEMPO PRESENTE E SUA JUVENTUDE

Desenvolvimento e Colonialismo na Cadeia Produtiva do Açaí

A crescente procura pelo açaí nos mercados nacional e internacional, denota a existência de uma atividade produtiva com potencial significativo para o desenvolvimento local e regional. Neste cenário paradoxal que envolve crescimento econômico e alterações no modo de vida, é imperioso colocar em questão as políticas de desenvolvimento para a região amazônica. Dentre as diversas abordagens de desenvolvimento, interessa-nos, neste trabalho, a análise de uma, que possa pensar o desenvolvimento como um processo que altere não somente

as estruturas econômicas e produtivas, mas também as sociais, as institucionais e as políticas, isto é, que o aumento da produção venha acompanhado do incremento da renda e da capacidade econômica da população.

Perroux (1964), com fundamento na interdisciplinaridade e em sua concepção de desenvolvimento como mudança de estrutura, afirma que o verdadeiro desenvolvimento é aquele que provoca uma melhoria qualitativa e quantitativa na vida da população envolvida. Ou seja, é aquele que designa a combinação de mudanças mentais e sociais de uma população que a tornam apta a fazer crescer, de maneira cumulativa e permanente, o seu produto real bruto. O autor entende que o aumento de renda, decorrente de uma atividade produtiva, sem a correspondente reforma das estruturas de pobreza, marginalização e miséria, ou seja, sem a alteração qualitativa do bem-estar das pessoas envolvidas, não pode ser considerado desenvolvimento, mas mero crescimento econômico.

A contribuição de Perroux (1964) e Sachs (2008), está relacionada à análise das economias subdesenvolvidas, com a finalidade de propor estratégias de desenvolvimento adaptadas às suas especificidades, rompendo com os ideais de desenvolvimento como parâmetro universal de Norte a Sul. Nesse contexto, a população diretamente afetada deve ser protagonista no processo de estudo e de implementação de políticas públicas voltadas à melhoria de sua condição de vida.

No que tange a Amazônia, a falta de envolvimento da população na resolução dos problemas por ela enfrentados pode ser explicada pelo fato de o desenvolvimento ser pensado de “fora para dentro”, ou seja, de modo exógeno, ignorando-se a participação da população local. Sobre essa questão, Loureiro (2009) destaca que uma das características do processo de formação social da Amazônia brasileira é a implementação de políticas governamentais que espelham um modelo de desenvolvimento que não cuida ou se preocupa com a vida e o futuro das populações locais, pelo fato de ser pensado de fora para dentro, ou seja, por grupos ou elites que só se preocupam com o crescimento econômico de suas empresas, utilizam os recursos naturais que poderiam convergir para a melhoria das condições de vida dessas populações para favorecer o grande capital.

Castro (2019) complementa a autora acima, quando diz que a relação subalterna entre quem pensa e quem executa sempre esteve presente na Região Amazônica, pois esta ainda não se libertou do processo colonizador que continua vivo, porém, com novas roupagens. Para a autora, o fim do Período Colonial no Brasil não significou necessariamente o fim de uma mente colonizada, ao contrário, apenas substituiu as formas de colonização. A mentalidade colonial subjuga e não reconhece a diversidade local.

Castro (2015) destaca que o papel global que a Região Amazônica vem desempenhando ao longo dos séculos tem impacto nos mais diversos campos, como a abertura de novas fronteiras – *as commodities* destinadas ao mercado global –, e o legado de concentração de renda, exclusão social e degradação ambiental da “modernização” da região. Para a autora o desenvolvimento regional foi pautado a partir do seguinte perfil da região: intervenção direta ou indireta do Estado para a ocupação da região; adoção de uma função econômica; os programas oficiais de desenvolvimento privilegiaram o grande capital; a região sempre vista como produtora de matéria-prima e geradora de divisas, reforçando seu papel periférico em relação ao mercado internacional, visto que a autora tem a visão do desenvolvimento como um processo que ignora a participação da população local, à qual não é concedida voz ativa na apresentação de formulações necessárias para a melhoria de sua qualidade de vida. Na perspectiva da autora, o verdadeiro desenvolvimento é aquele que se diferencia do pensamento meramente econômico, que privilegia o tratamento adequado àqueles que estão em piores condições, na tentativa de reduzir a pobreza, a miséria e a marginalização, em detrimento do aumento do Produto Interno Bruto e do acúmulo de riqueza de uma parcela minoritária, pois o que se conclui frente à comunidade aqui investigada é que apesar da crescente valorização do açaí, seu retorno nessa cadeia como produto agricultor e extrativista, não aprimora a qualidade de vida da mesma e de seus jovens.

O jovem coletor de açaí como expressão de uma subjetividade juvenil?

É preciso entender que jovens são pessoas, sujeitos concretos e o fato de viverem numa comunidade ribeirinha na Amazônia e serem jovens extrativistas em torno do açaí diz alguma coisa nesse sentido? E mais precisamente, como é possível articular um projeto de vida a partir de experiências tão dispare de vulnerabilidade, trabalho de risco, conflito geracional, a deficiência ou mesmo ausência de políticas públicas?

Castilho (2019, p. 28-29) advoga que o efeito da abordagem crítica sobre a sociologia da juventude, os movimentos sociais demandaram a amplitude da categoria juventude, distinguindo-a em diferentes segmentos com vista a possibilidade de intervenção na temática das políticas públicas. Assim, a categoria juventude passa a exprimir-se como *juventudes*, uma forma de visibilizar suas demandas relativo “as profundas dificuldades enfrentadas pelos jovens para estruturar seus projetos de vida...mantem-se, ainda hoje, nas pautas de discussão de pesquisadores de distintos campos do conhecimento” (CASTILHO, 2019, p. 61).

Portanto, a juventude não deve ser compreendida como uma massa homogênea, isenta das desigualdades e conflitos sociais e muito menos apática diante do mundo que se descortina. Deste modo, compreender como as Ciências Humanas e a Educação a categorizam em suas manifestações socioculturais, históricas, políticas e antropológicas ajuda na compreensão como fenômeno social, e no caso amazônico segundo Fraxe, Witkosky e Miguez (2009), as “juventudes amazônicas revelam no seu cotidiano e em seus projetos de vida traços identitários que os singularizam na cartografia sociocultural juvenil” e não podem ser desconsideradas sua inserção no circuito das ditas culturas hegemônicas.

Perscrutar se, como e por que se reconhecem como amazônidas e a possibilidades de construção autônoma de projetos de vida a partir da Amazônia? [...] “os jovens querem, sobretudo, viver a cidadania. Do que vale falar da cidadania quando o acesso à autonomia lhes é vedado?” Questiona José Machado Pais frente a um conceito abstrato ou estático de cidadania, ao defender a concepção de uma cidadania fluida e empática e que expresse as

subjetividades juvenis do tempo presente (PAIS apud CASTILHO, 2019, p. 61).

Mas antes de cair no artifício de “dá-lhes voz”, de querer enquadrar suas subjetividades juvenis, ou seja, a forma como culturalmente elas constroem suas experiências como jovens, há de se que reconhecer que não cabe ao pesquisador de juventude fazer isso, pois estaria descumprindo um princípio de autonomia, não sua como pesquisador e nem da academia a qual serve, mas do necessário protagonismo disposto por esses próprios jovens, interlocutores desta breve sondagem. A despeito de como metodologicamente é feito – visto que o trabalho de campo impõe seus regras e limites. Há o cuidado metodológico e ético de não se deixar cair na tentação de subalternizar a voz dos seus interlocutores conforme nos alerta Grada Kilomba (2020).

[1] Instrumento em formato circular, confeccionado com folhas de açazeiro ou com fios plásticos ou sintéticos para subida no açazeiro.

[2] Batedores de açai: trabalhadores responsáveis pela transformação do fruto açai do estado natural (caroço encapado por uma massa de cor vinho escuro) em estado líquido para consumo, por meio da utilização de uma máquina conhecida como bateadeira.

Conclusiones

Com o objetivo de compreender a repercussão que as precárias condições de trabalho na agricultura do açai impõem no modo de vida dos jovens ribeirinhos na comunidade do Rio Quianduba, procuramos descrever e analisar as precárias condições de trabalho desses jovens, no elo primeiro da cadeia produtiva, onde se dá o cultivo e a coleta do fruto, tomando como base para isso, a teoria pós-colonial, que propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista euro centrado numa nova concepção de produção epistemológica do Sul para o Sul, que questiona a lógica hegemônica de uma cultura comum e impõe a necessidade de questionamento das práticas pedagógicas e curriculares que silenciam saberes, a exemplo da comunidade ribeirinha investigada.

No caso da problemática em questão, é difícil, por exemplo, convencer a comunidade ribeirinha do Rio Quianduba que utiliza a mão de obra juvenil na extração do açai, que os jovens não podem realizar esse trabalho por se mostrar violador dos direitos humanos, quando o conjunto de valores que lastreia esses supostos direitos é estranho para a comunidade. Criar um ambiente de diálogo, demonstrando que existem outros tipos de trabalho no contexto rural que poderiam ser pensados como mais adequados é um caminho de maior respeito, que poderá, de fato, ensejar uma mudança de valores, a partir do diálogo intercultural.

Em resumo, justificamos que não é possível pensar uma política pública e estatal sem considerar os jovens, em especial suas identidades e culturas, sem lhes perguntar e ouvir como desejam articular seus projetos de vida com um projeto mínimo para a região, sem considerar as violências diárias a que são submetidos, em especial as ditas minorias e que não são em nada minorias, segundo as estatísticas. Sim, são muitos jovens por revelar, alar em emergência e percepção de valores na juventude, em especial das juventudes que vivem as diversas amazônias, é falar de um terremoto em que ela está mergulhada como um grito silenciado, mas por vezes, evidente.

Bibliografia

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p. 70-104.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. Revista Teias, .12, n. 26, 2011. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188> >. Acesso: 05. ago. 2022

CASTILHO, Rosane. Cartografias da condição juvenil. Goiânia, Cãnone Editorial, 2019.

CASTRO, Edna. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna – Pensamento crítico latino-americano. São Paulo, Annablume/CLACSO, 2019.

CASTRO, Edna. Campo do desenvolvimento, racionalidade, ciência e poder. In: FERNANDES, Ana Cristina; LACERDA, Norma; PONTUAL, Virgínia (Org.). Desenvolvimento, planejamento e governança: o debate contemporâneo. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 225-246.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Set/Out/Nov/Dez 2003. Nº 24. Disponível em: < < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso: 05 ago. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Pesquisar jovens. Caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

FRAXE, Therezinha; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia. O ser da Amazônia: Identidade e visibilidade. Ciência e Cultura. vol.61 n.3. São Paulo, 2009. Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n3/a12v61n3.pdf> > Acesso: 07. ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo Sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> > Acesso: 05. set. 2022

GROPPO, Luís Antonio. Introdução à Sociologia da Juventude. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

- GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. Revista de Educação do COGEIME. Ano 13, nº 25, dez. 2004. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629> >. Acesso: 10 ago. 2022.
- GROPPO, Luís Antonio. A. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HALBWACHS, M. Memória coletiva. São Paulo: Vértice, 2004.
- INSTITUTO PEABIRU. “O Peconheiro”: Diagnóstico das condições de trabalho do extrativista de açaí. Belém, Instituto Peabiru, 2016.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação. Rio de Janeiro, Cobogó, 2020.
- KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante. O trabalho infantil na colheita do açaí na Ilha do Marajó. In: FARIAS, James Magno Araujo Farias (Org.). Trabalho decente. São Paulo: LTr, 2017.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky, 1944 – Amazônia: Estado, homem, natureza. – 3. Ed. – Belém: Cultural Brasil, 2014.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Editora Empório do Livro, 2009.
- MIGLIEVITH-RIBEIRO, Adélia. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. In: CASTRO, Edna – Pensamento crítico latino-americano. São Paulo, Annablume/CLACSO, 2019.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- OLIVEIRA, L. P. de. Programa de Desenvolvimento da Cadeia Produtiva do Açaí no Estado do Pará: PROAÇAÍ. Belém: SEDAP, 2016.
- PARÁ. Decreto nº 326, de 20 de janeiro de 2012. Estabelece requisitos higiênico-sanitários para a manipulação do açaí [...] disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=148207> >. Acesso em: 12 ago 2022.
- PARÁ. Federação das Indústrias do Estado do Pará (FIEPA). Disponível em: < <https://www.bing.com/newtabredir?url=https%3A%2F%2Fwww.fiepa.org.br> >. Acesso em: 01 ago. 2022.
- PERROUX, François. L'économie du Xxème siècle. 2 Ème. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova [online]. 1997, n. 39, pp.105-124. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf> > Acesso em 17 jul. 2022.
- SARMENTO, Daniel. Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2016.
- SACHS, Ignacy. Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

Palabras clave

Açaí; Amazônia Ribeirinha; Juventudes; Projeto de Vida; Trabalho.

21 Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa

En el **GT 21-Corrupción, violencia social, Seguridad y Defensa** se recibieron para su publicación en las memorias del congreso 16 ponencias, distribuidas del siguiente modo, en función de los países o regiones que fueron tomados como su objeto de estudio: sobre México 7; Brasil 4; Argentina 3; de Colombia e Italia respectivamente, sólo se recibió una ponencia en cada caso. Del total, una ponencia fue de carácter predominantemente teórico, sin referirse a un país o región en particular, mientras que el resto combinaron tanto enfoques teórico-metodológicos sobre corrupción, violencia social, seguridad y defensa como casos concretos de estudios específicos en diferentes países de América Latina.

En función de los temas en el GT 21, las 16 ponencias recibidas giran sobre las seis líneas de especialización de las mesas temáticas que se tuvieron en la convocatoria del Congreso para el GT 21. De esta manera, para el caso de la mesa 1, dedicada al tema de “VIOLENCIA: ENFOQUES TEÓRICOS Y VIOLENCIA ESTRUCTURAL”, se recibieron tres ponencias sobre cuestiones que tienen que ver con los nexos entre procesos civilizatorios, seguritización y violencia, así como diferentes aspectos de la violencia estructural. La mesa 2 sobre “CRIMINALIDAD Y CRIMEN ORGANIZADO”, tuvo 4 ponencias que abordan diferentes dimensiones en torno a los grupos del crimen organizado, víctimas, desplazados e impacto de la criminalidad en el campo político-electoral y otros espacios sociales. La mesa 3 sobre “SEGURIDAD Y DEFENSA”, recibió 5 trabajos sobre el papel de las fuerzas del orden, de los sistemas carcelarios y de justicia en la prevención y el mantenimiento de la seguridad. Para la mesa 4 “ACTORES DE LA SEGURIDAD”, sólo contamos con una ponencia sobre el tema del vigilantismo civil en la coconstrucción de la seguridad local. La mesa 5 “CORRUPCIÓN E IMPUNIDAD”, también recibió sólo una ponencia, que versa sobre la problemática de la corrupción y la salud en el caso de Brasil. Finalmente, de la mesa 6 “VIOLENCIA, DINÁMICAS Y PRÁCTICAS DELICTIVAS DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVI-19”, tenemos tres trabajos dedicados al impacto del confinamiento por COVID en la violencia y el comportamiento de las prácticas delictivas.

La calidad de las ponencias es variable. Hubo ponencias muy potentes en términos teórico-metodológicos; otras muy robustas en sus hallazgos empíricos y exposición de sus resultados. Tenemos también trabajos demasiado teóricos y otros demasiado descriptivos. Empero, en general la tendencia fue positiva y la mayoría de las ponencias fueron muy aceptables en su calidad y sus autores/as se tomaron con mucha seriedad la estructuración de estas.

Coordinadores:

- Alexander Gamba
- César Barreira
- Enrique Guerra
- Lucía Carmina Jasso
- Sandra Kanety Zavaleta

Resumen de la ponencia

El 20 de marzo de 2020, 9 días después de la que Organización Mundial de la Salud declarara el brote del nuevo coronavirus como una pandemia, el Presidente de Argentina decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. La Ciudad de Buenos Aires, con sus más de tres millones de habitantes y otros tres que a diario ingresan de la homónima y lindante Provincia, inmediatamente se vio convertida en una ciudad fantasma. El temor social frente a las noticias que llegaban de Italia y una fuerte convicción gubernamental sobre las ventajas de la cuarentena hicieron que esta tuviese un acatamiento muy alto.

Para contribuir a la comprensión de algunas transformaciones sociales que se produjeron desde entonces, la investigación aborda el problema de cómo se modificaron durante la pandemia los delitos, las violencias y las detenciones en la ciudad. El problema de investigación incorpora como relevantes aspectos como cambios en la cantidad y en la composición de los delitos, en la evolución de diferentes formas de violencia como la de género y la institucional, en las características de las detenciones, y finalmente, en la gestión del encierro de personas en el marco de la propagación de un virus tan contagioso.

La propuesta metodológica es fundamentalmente cuantitativa. Para alcanzar los objetivos se han utilizado datos elaborados por actores del Poder Judicial (Ministerio Público de la Defensa y Ministerio Público Fiscal). Más allá del énfasis en lo cuantitativo, el análisis se complementa con una etnografía digital de las redes sociales de los mencionados actores. En un contexto de confinamiento, en donde estas se convirtieron en el canal por excelencia de comunicación entre el Estado y la sociedad civil, las redes constituyen una fuente ineludible para un conocimiento más acabado sobre lo social.

De esta forma se espera producir conocimiento sobre las transformaciones sociales ocurridas en Buenos Aires a partir de la irrupción del COVID-19 en materia de delitos, violencias y detenciones.

Introducción

El siguiente trabajo se inserta en uno más amplio que desde el año 2017 tiene como objetivo realizar un seguimiento de la evolución de las detenciones en la Ciudad de Buenos Aires. El 2020, “el año de la pandemia”, es sin dudas un año excepcional en el que el COVID 19 y el confinamiento lo convierten en un objeto de interés particular, no sólo para esta temática sino para la Sociología en general.

Desde el inicio de este trabajo en las XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires 2017 ha estado claro que el número de detenciones, así como su evolución, los delitos a las que están vinculadas y demás, no son un reflejo de la real conflictividad en la Ciudad. Por el contrario, en la ponencia presentada en aquel entonces, así como en 2018 en las X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata (“*Contraventores en el espacio público: de consumidores fallidos a personas privadas de su libertad[1]*”), se hacía especial hincapié en la política criminal del Ministerio Público Fiscal, en el rol de los medios de comunicación y en las definiciones políticas de los problemas públicos, como aspectos claves a considerar en el porqué de unas determinadas detenciones, que en ese momento tenían como protagonistas a los “cuida coches” y a otros personajes erráticos del espacio público.

También conviene aclarar que este trabajo es sobre las detenciones en la Ciudad de Buenos Aires en las que interviene el Poder Judicial de dicha Ciudad. En otros términos, al día de hoy, agosto de 2020 la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no es en realidad plenamente autónoma, sino que está atravesando un largo proceso hacia esa realización. Esto quiere decir que hay ciertos delitos que tienen lugar en su territorio pero que son gestionados aun por el Poder Judicial de la Nación. Este ejemplo servirá de explicación. De acuerdo a datos del Ministerio Público de la Defensa, las detenciones en materia penal en 2017 fueron 703, mientras que en 2018 y 2019 ascendieron a 1734 y 8932 respectivamente. Ese aumento está relacionado precisamente a ese proceso de autonomía y no a una conflictividad diferente en la Ciudad. En esos años se lleva a cabo la transferencia de algunos delitos como los de Desobediencia a la autoridad, Lesiones y Narcomenudeo.

Estos breves comentarios tienen por objeto recordar que los datos nunca son “datos de la realidad” sino que por el contrario son siempre una construcción.

Pandemia

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró a la epidemia de COVID-19 como una emergencia de salud pública de preocupación internacional. Su extensión por varios países y continentes derivó finalmente en su caracterización como pandemia el día 11 de marzo[2]. 9 días más tarde el Presidente de la República Argentina decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) para hacer frente a lo que se aproximaba como “una potencial crisis sanitaria y social sin precedentes”[3].

En el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 297/2020 se concluye que en virtud de lo sucedido hasta entonces en Europa y Asia, para que la lucha contra el COVID-19 tuviese éxito era fundamental la oportunidad, la intensidad y el efectivo cumplimiento de las medidas adoptadas. La inmediatez del Decreto y las fuertes restricciones daban respuesta a los dos primeros puntos. Frente al tercero, el Artículo 4° establecía que ante el incumplimiento de las medidas, “se procederá de inmediato a hacer cesar la conducta infractora y se dará actuación a la autoridad competente, en el marco de los artículos 205, 239 y concordantes del Código Penal”. El 205 se refiere a quien viole las medidas adoptadas por la autoridad para impedir la introducción o propagación de una epidemia. El 239, de carácter más general, de refiere a la desobediencia a la autoridad.

Se inicia entonces una experiencia histórica para todo el país y para la Ciudad de Buenos Aires. Las noticias que a diario llegaban, principalmente de Italia, y una fuerte decisión política, acompañadas de la amenaza de sanciones penales y económicas, hicieron que el ASPO tuviese un gran acatamiento. El Jefe de Gobierno de la Ciudad, opositor en términos políticos, adhirió en los primeros meses de la pandemia a la misma y acérrima defensa del aislamiento encabezada por el Gobierno Nacional.

En relación al delito, a las distintas modalidades de violencia social y a las detenciones, lo que sigue es un período de transformaciones donde fundamentalmente se agravan, y adquieren más visibilidad, problemáticas ya existentes.

Metodología

La producción, difusión y disponibilidad de datos estadísticos del Poder Judicial de la CABA lamentablemente, pese a los avances que se van registrando respecto a años anteriores, no han alcanzado aun el desarrollo que por lo menos como sociólogo uno quisiera del Poder Judicial de la ciudad más importante de la Argentina. Así es que prácticamente no existen datos desagregados por mes, de modo tal que uno pudiera analizar los distintos momentos de la pandemia. En ese marco será necesario entonces considerar al año 2020 como un todo, inclusive con los meses previos al confinamiento. Este, entre otros, es quizás el mayor obstáculo para una mejor aproximación al fenómeno bajo estudio y que tiene que ver justamente con las transformaciones sociales producidas a partir de la pandemia, con relación al delito, las violencias y las detenciones.

No obstante, considero que es siempre un desafío intentar utilizar los datos disponibles -en la medida de lo posible-, y de algún modo contribuir así a la comprensión de la necesidad de mejorarlos. Por otra parte, soy agente de ese Poder Judicial por lo que lo considero una responsabilidad.

Hechas esas salvedades lo que haré es describir las transformaciones que se dieron en materia de delitos, detenciones y violencias durante el año 2020 en la Ciudad de Buenos Aires, a partir de datos producidos por dos distintos actores del Poder Judicial local: el Ministerio Público de la Defensa y el Ministerio Público Fiscal. Cabe aclarar, como otro importante déficit, que no existe entre ellos, ni con otros actores del Poder Judicial, una instancia de articulación que defina algunas unidades de análisis y variables básicas consensuadas por los distintos organismos. Eso va a impactar en los resultados mostrados.

De modo complementario hare una etnografía digital exploratoria a los Instagram de los mencionados actores judiciales para ir analizando a través de las redes sociales las transformaciones sociales ocurridas a partir de y durante la pandemia.

[1] Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11468/ev.11468.pdf

[2] <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

[3] <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>

Desarrollo

NOTA:

Más abajo se encuentran las Conclusiones del trabajo. Lamentablemente en Desarrollo se presentan únicamente los títulos de los apartados. Esto es así por la imposibilidad de cargar imágenes (gráficos y fotos) que, en el marco de un trabajo de análisis estadístico y de una etnografía digital, resultan imprescindibles para que el texto que las acompaña tenga sentido.

Buenos Aires durante la cuarentena - Casos penales y contravencionales en la Ciudad de Buenos Aires - Delitos ingresados - Contravenciones ingresadas - Detenciones por delitos - Detenciones, lesiones y violencia de género - Violencia institucional - Violencia doméstica y violencia de género - Etnografía digital

Conclusiones

Una primera conclusión que se desprende de los datos analizados es que durante el año de la pandemia la conflictividad en la que intervino el Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires disminuyó. Obviamente sería un error concluir a partir de eso que también la conflictividad en la Ciudad bajó. El que existieran menos causas judiciales con indicadores de violencia doméstica y/o de género no significa que la situación de las mujeres haya

mejorado durante la pandemia. Esta primera reflexión me parece oportuna para dejar postura respecto a los límites de los datos para comprender la realidad social.

Pese a las fluctuaciones nominales y porcentuales de los distintos delitos y contravenciones, lo cierto es que los 3 principales en cada materia antes de la pandemia, siguieron siéndolo durante la misma, y en el mismo orden. Lesiones, Estupefacientes y Amenazas en materia penal, y Hostigar, Ruidos molestos y Cuidar coches sin autorización en materia contravencional.

Si contáramos con datos mensuales, sin dudas en los primeros meses Cuidar coches sin autorización no estaría entre los 3 principales, pero el hecho de que lo este considerando el año completo corrobora que las dinámicas fueron volviendo a ser similares a las pre pandemia.

El hecho de que pese a una fuerte caída en el número de casos judiciales, los casos por resistencia y desobediencia a la autoridad prácticamente se triplicaran es ilustrativo de esa fuerte voluntad política tanto nacional como local de que se respetara el aislamiento.

Que el delito/contravención que más haya caído fuese el de Uso indebido del espacio público -actividades lucrativas no autorizadas- cobra sentido si miramos las fotos del principio y que durante mucho tiempo fueron postales de la ciudad en pandemia. Y por supuesto considerando la amenaza del párrafo anterior.

La incorporación al ranking de contravenciones vinculadas a la identidad digital de las personas es absolutamente comprensible en un marco donde la sociedad en su conjunto, sin distinción de clase o edad, se incorporó masivamente al uso de redes sociales, a la compra online y a la educación a distancia, por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, no debe perderse de vista la creación de una Unidad Fiscal Especializada en la materia justo antes de la pandemia como una variante más que haya contribuido a ese ascenso de casos, por ejemplo, a través de una mayor asignación de recursos, de la capacitación de los agentes encargados de investigar, de una decisión política de mostrar resultados, etc. En ese sentido las estadísticas oficiales pueden ser también una suerte de memoria de las instituciones.

Al igual que los casos judiciales, las detenciones también sufrieron un importante descenso durante el año de la pandemia. Sin dudas al haber menos interacción social disminuyen los motivos que pueden generar algunas detenciones. A modo de ejemplo, en una ciudad “vacía” es probable que haya menos casos de detenciones por Lesiones en riña o por Daños efectuados por gente bajo los efectos de estupefacientes o alcohol. Por otro lado, más allá de cambios en la conflictividad, cuestiones operativas pueden estar también explicando parte de esa caída, desde temor al contagio por parte de personal de las fuerzas hasta -como se vio- negativas de distintas instituciones para albergar más personas.

La variación porcentual más importante en materia de detenciones estuvo dada por el incremento de las efectuadas por atentado y resistencia a partir del ASPO, y fundamentalmente en los primeros tiempos.

Las detenciones que fueron por Lesiones sufrieron un importante cambio en su composición, cobrando a partir de la pandemia mayor relevancia las que se dieron en contextos de violencia de género. La convivencia cotidiana en el marco del aislamiento agravó la situación de mujeres que ya eran víctimas de violencia de género y seguramente propició las condiciones para que nuevas mujeres lo sean, entendiendo a esa violencia como el corolario de una socialización previa en el marco de una sociedad machista. Y acá resulta importante insistir en que la pandemia agravó problemas ya existentes.

Tampoco la incapacidad del Estado para gestionar el encierro de las personas en condiciones aceptables resulta una novedad.

En síntesis, hemos dado cuenta del impacto de la pandemia y del aislamiento en los delitos, las detenciones y algunas formas de violencia. Al mismo tiempo hemos insistido en que se trata de cambios producidos en la dimensión jurídica de la conflictividad y que esta no es un fiel reflejo de la conflictividad social, aunque sí, con salvedades, una buena forma de aproximarnos a ella.

Bibliografía

Ver NOTA en Desarrollo

Palabras clave

Violencias - Pandemia - Aislamiento - Detenciones - Delitos

EL GOBIERNO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN ANTE LA VIOLENCIA EN TIERRA CALIENTE: EL CASO DE AGUILILLA, MICHOACÁN

Enrique Guerra Manzo ¹

1 - Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Resumen de la ponencia

A diferencia de sus predecesores, en materia de seguridad el gobierno mexicano de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) ha elegido priorizar una estrategia de combate a las causas sociales de la desigualdad y la delincuencia más que al uso de la violencia mediante las fuerzas armadas. El análisis del municipio de Aguililla, Michoacán, permite evaluar el impacto de esa estrategia en el plano local en la Tierra Caliente de Michoacán. Ese caso revela, entre otras cosas, que los poderes facticos en la región siguen siendo grupos del crimen organizado, que suscitan incansables espirales de violencia y mantienen en la zozobra a la población ante autoridades que se muestran impotentes. Estamos frente a una situación de soberanías fragmentadas que se disputan con fiereza un mismo territorio. Con entrevistas, hemerografía y sitios web, la ponencia muestra que la situación de violencia que ha vivido Aguililla durante el gobierno de AMLO, lejos de aminorar se ha agudizado. La población si bien no deja de recibir los apoyos sociales del gobierno y de mantener a sus representantes en las mesas de dialogo con las autoridades, ello no ha sido suficiente para revertir la espiral de violencia que se vive desde hace tiempo en la región. Aunque fuerzas armadas y Guardia Nacional han tenido una creciente presencia en Tierra Caliente, tienen órdenes de evitar confrontaciones en la medida de lo posible y poco se ha hecho para dismantelar a los grupos del crimen organizado que se disputan al territorio calentano. El simple hecho de que la población aguillense siga en estado de sitio y con los caminos y carreteras trozadas, que bloquean de manera cotidiana el libre tránsito y el suministro de bienes y servicios básicos, muestra de manera contundente quien tiene el verdadero control y la soberanía sobre el territorio. La experiencia que la ponencia refiere para Aguililla también se vive de modo semejante en otros municipios calentanos, como Coalcomán y Tepalcatepec: sus habitantes también están sitiados por los cárteles y el gobierno no puede revertir esa situación y de seguir con la misma estrategia no se ve cómo pueda hacerlo en el corto plazo. Ante la impotencia o falta de voluntad de las autoridades para hacer imperar el Estado de derecho, brindar seguridad a la población e imponer una paz positiva en la región, algunos sectores consideran más viable que la paz llegue por el triunfo de uno de los grupos del crimen organizado, aunque ello implique pagar cuotas y una paz mafiosa o negativa.

Introducción

Desde que en 1997 se iniciaron los registros oficiales de homicidios, tanto 2019 como 2020 terminaron como los más violentos en el país con más de 35 mil asesinatos de hombres y mujeres. A pesar del confinamiento y el cierre de muchas actividades por la pandemia sanitaria de Covid-19 y el despliegue de casi 100 mil elementos de la Guardia Nacional, la cifra de homicidios en 2020 se mantuvo en casi los mismos niveles récord que los de 2019 y esa ha sido la tendencia hasta la fecha. Michoacán se encuentra entre los once estados más violentos del país, que superan las cifras del promedio nacional. Por ejemplo, de acuerdo a datos oficiales actualizados del SESNSP, en 2020 hubo incremento de 19 % en los homicidios en la entidad.[1]

Durante su campaña a la presidencia en 2018 Andrés Manuel López Obrador (AMLO) generó altas expectativas en el país sobre la necesidad de una revisión del modelo de seguridad y una gradual desmilitarización del combate al crimen organizado. “Abrazos no balazos” era uno de sus lemas de campaña. Enfatizó, además, que con el combate a la corrupción en el aparato estatal y sus políticas para disminuir la desigualdad social las tasas de delincuencia se irían a la baja.[2] Empero, AMLO anunció en julio de 2019 la creación de la Guardia Nacional y la participación de las Fuerzas Armadas en ella.[3] Más tarde, en mayo de 2020, en plena pandemia de Covid, se emitió un Acuerdo Presidencial por el que se dispuso que las Fuerzas Armadas desempeñaran funciones de seguridad pública en todo el país hasta el año 2024. Todo ello, generó en la opinión pública la impresión de que la tendencia a la militarización de la seguridad pública y en la “guerra contra las drogas”, lejos de aminorar se acentúa.[4] Hoy, la reciente decisión de AMLO de ordenar que por decreto la Guardia Nacional quede integrada al ejército reaviva esa opinión.

El objetivo de la presente ponencia es analizar la manera en que en el municipio de Aguililla se ha experimentado la estrategia de seguridad de la Cuarta Transformación (4T) entre 2018 y 2021: ¿En qué grado ha contribuido a frenar la violencia en la región? ¿La ciudadanía se siente más segura que en el pasado? ¿El poder de los grupos del crimen organizado ha sido minado? ¿Qué alcances y desafíos enfrenta la estrategia de seguridad de la 4T en escenarios locales como el de Aguililla?

Desarrollo

I. Contexto de la violencia en la Tierra Caliente de Michoacán

El vigilantismo civil puede ser interpretado como una expresión de soberanía social de facto ante soberanías estatales y criminales.[1] En escenarios marcados por rivalidades entre esas tres clases de soberanía debe prestarse atención al hecho de que se trata de unidades que interactúan con lógicas diferentes por el control de un mismo territorio: el crimen organizado prioriza más -aunque no exclusivamente- lo económico (explotación de poblaciones); los grupos de vigilantes suelen enfatizar la seguridad y una vida digna; el Estado, en cambio, busca afianzar soberanía y gobernabilidad en territorios que se muestran reacios a acatar su autoridad. Ello sin duda puede dar lugar también a diferentes formas de negociación, conflicto y alianzas diversas entre las partes, que varían de un municipio a otro. Esa triple competencia entre soberanías o contrapoderes rivales ha dejado huellas profundas en la población de Tierra Caliente, lo cual puede apreciarse en el caso de Aguililla. Ante la imposibilidad de que uno de esos actores construya un orden social estable, sus habitantes se han acostumbrado a vivir en una cotidianidad impregnada por el miedo y el riesgo permanente en sus vidas o lo que Tani Adams ha llamado violencia crónica.[6] En el caso de Aguililla, las autodefensas tuvieron una vida efímera y fueron derrotadas en 2014, tanto a manos del crimen organizado como por la embestida gubernamental a través del comisionado Alfredo Castillo. Con ello, la posibilidad de una soberanía social prácticamente desapareció y dio lugar a una enorme decepción en la población local para sacudirse el flagelo de la violencia.

II. La violencia en Aguililla

Desde la derrota del movimiento de autodefensas en Aguililla en 2014, el municipio venía siendo disputado por dos fuertes grupos del crimen organizado, Viagras y Cártel de Jalisco Nueva Generación (CJNG), sin que ninguno fuera capaz de imponerse al otro. Cuando AMLO asume el poder en diciembre de 2018, Aguililla ya tenía meses padeciendo de bloqueo a carreteras, escases de víveres, gasolina y otros insumos que estaban ocasionando en el municipio un fuerte proceso inflacionario.

Esa situación de violencia crónica fue la que encontró la administración de AMLO en la región. Una manera de sopesar el impacto de sus políticas en materia de seguridad es tratar de dilucidar el grado en qué han repercutido en abatir a los grupos del crimen organizado y en brindar una mayor seguridad a los habitantes de Aguililla. Ello se puede apreciar a través de una apretada síntesis de los principales acontecimientos locales en lo que va del período de la 4T.

En 2019, los enfrentamientos entre grupos delincuenciales no sólo no cesaron sino que se hicieron más cruentos, al igual que los efectos sobre la población. En marzo, en los poblados El Trigo y Los Nuevos, dichos grupos asesinaron a veinte personas.[13] En abril, una oleada de violencia se extendió a los municipios de Aguililla, Buenavista y Parácuaro. “Desde entonces los vecinos de las comunidades han vivido con constantes enfrentamientos entre civiles armados, quema de casas e intimidación, por lo que muchos han optado por refugiarse en las cabeceras municipales o en otros municipios”.[3]

El 21 de mayo, grupos antagónicos de la delincuencia organizada se enfrentaron a balazos en varias rancherías de Aguililla, además de realizar bloqueos viales.[4] El Limón, junto con El Aguaje, San José de Chila y Dos Aguas, forman un triángulo, cuyo centro es El Aguaje, poblado donde se inició el cultivo de enervantes en la región de Tierra Caliente y lugar donde nació Nemesio Oseguera Valencia (El Mencho), líder del CJNG. Ese triángulo (una especie de “isla”, dice el padre Miguel) es dominado y defendido férreamente por el CJNG y está rodeado por Los Viagras que controlan el resto del municipio. El Río Grande es una frontera que marca la re-territorialización de los grupos armados. “De un lado dominan los jaliscos [el CJNG], defendiendo su triángulo, y del otro Los Viagras y cada uno impone sus propias leyes en las áreas que controlan y no dejan pasar suministros ni víveres para que no caigan en manos de su rival”.[5]

Entre junio y julio se registraron hechos similares en distintos puntos de Aguililla.[6] En agosto la guerra entre cárteles se intensificó.[7] Pues desde mediados de 2019, cuando el grupo de Tepalcatepec encabezado por El Abuelo rompió con el CJNG se dio un nuevo reacomodo de fuerzas y todos los grupos michoacanos se unieron en un bloque autodenominado Cárteles Unidos (CU) para enfrentar al CJNG. Situación que ha prevalecido hasta la fecha. El hecho sangriento que más llamó la atención pública ese año fue la masacre de 13 policías en una emboscada del CJNG a un convoy policiaco de 42 elementos, a la altura del poblado El Aguaje, mismo que se dirigía hacia Aguililla para dar cumplimiento a una orden judicial.[8] El gobernador nunca aclaró porque el convoy nunca pidió ayuda del ejército o de la Guardia Nacional, sabiendo que el municipio al que se dirigía era fuertemente disputado por Viagras y CJNG.

El año de 2019 terminó con un sentimiento de impotencia para los aguillenses. Los grupos delictivos beligerantes no cesaban en bloquear la carretera Aguililla-Apatzingán e impedían el adecuado suministro de víveres y otros servicios indispensables. Casi nadie quería llevar ayuda al municipio porque la población se sentía en peligro. Pero los pocos que se atrevieron, apoyados en algunos curas, no los dejaron pasar.[9] El 25 de noviembre pobladores de El Aguaje denunciaron a través de redes sociales “vivir en un auténtico estado de sitio, acosados por criminales”, lo que ha derivado en desabasto de varios productos indispensables: “No dejan pasar ni lo de las tiendas; ya no hay ni frijol, ni arroz, no hay verdura, no dejan entrar a los vendedores para acá, tampoco hay gasolina [...], a ustedes también les puede llegar a ocurrir. Por favor, ya no aguantamos la presión, queremos ayuda”, señalaron.[10] En *Facebook*, una persona comentó desesperada: “por un momento pensé que

venía el cambio, pero, maldito el hombre que confía en el hombre, pero, tenemos una esperanza, Dios”.[11]

El año de 2020 transcurrió en una tónica similar al de 2019. Empero, tropas del ejército y elementos de la Guardia Nacional tuvieron un mayor protagonismo con algunos operativos disuasivos contra grupos del crimen organizado y tratando de desbloquear la carretera que conduce a Aguililla. Entre enero y octubre de 2021 la espiral de violencia entre grupos del crimen organizado y de éstos contra las fuerzas de seguridad no bajaron de tono. Por ejemplo, el 2 de abril, en vísperas de la visita del nuncio papal a Aguililla, la fiscalía estatal informó que en la comunidad La Enramada, luego de registrarse un fuerte enfrentamiento entre grupos delictivos, se hallaron ocho cuerpos decapitados.[12]

Pero en 2021 se pueden apreciar también algunas novedades. Los grupos criminales inauguran una nueva estrategia en sus enfrentamientos en Tierra Caliente: trozar carreteras, cavando zanjas con maquinaria pesada, para impedir el avance de sus enemigos. Ello agravó la situación de desabasto y carestía para la población de Aguililla (y también para la de los municipios de Tepalcatepec y Coalcomán).[30] Así, el 10 de abril un medio local informaba que luego de un fuerte enfrentamiento entre grupos rivales por más de cuatro horas, los propios soldados “destacamentados en Aguililla tuvieron que recibir suministros vía aérea, en un helicóptero militar, según se ve en videos que circulan en redes sociales”.[13]

El jueves 22 por la tarde llegó al obispado de Apatzingán el nuncio papal en México, Franco Coppola, y al día siguiente por la mañana hizo su recorrido hacia Aguililla. En la cancha de basquetbol el nuncio ofició una misa a la que asistieron más de dos mil personas. Luego reveló a la prensa que ofreció “un mensaje de esperanza a los habitantes de Aguililla”. Decidió visitar ese municipio para que “el mundo conozca, aunque fuera por unos días, la crisis humanitaria y el abandono que padecen los pobladores”. Encontró un pueblo “sumamente golpeado por la violencia, pero aún unido y de pie”. También se reunió en privado con varias familias de la región que han sido víctimas de la violencia, mismas que le dieron a conocer lo que han padecido: frecuentes balaceras entre grupos delincuenciales, cortes en caminos de terracería y de la carretera Aguililla-Apatzingán, desabasto de productos básicos y la “imposibilidad de trasladar a los enfermos a la ciudad más cercana (Apatzingán), ubicada a 78 kilómetros, por una vía plagada de baches y terraplenes que no han sido reparados después de que la delincuencia ha abierto zanjas constantemente desde enero pasado”.[14]

Apenas habían transcurrido unas horas de la marcha del nuncio del municipio cuando grupos delincuenciales volvieron a emboscarse y a bloquear con piedras la carretera Aguililla-Apatzingán, cerca de El Terrero, la misma vía por la que se había marchado.[15]

A mediados de junio CU empezó a dejar sin servicio de luz a varios poblados, como una estrategia para dificultar las maniobras de su rival durante la noche. Además impidió la entrada de los trabajadores enviados a reestablecer el servicio. El 27 de junio pobladores de Aguililla, enardecidos por la falta de luz (que también ocasionaba falta de telefonía e internet), se organizaron en torno a su párroco Gilberto Vergara para ir al cuartel del ejército ubicado en el municipio y exigir el restablecimiento de energía y el desbloqueo de la carretera.[16] A raíz de esta presión civil, que tuvo eco en la prensa nacional, pobladores de Aguililla lograron que se reestableciera el servicio y se organizaran mesas de diálogo con representantes de los tres niveles de gobierno y de las fuerzas de seguridad. El 6 de julio se llegó a un acuerdo con el 51 Batallón de Infantería de la 43 Zona Militar para generar esquemas que garanticen un mínimo de seguridad para los habitantes. El padre Vergara lo relató con las siguientes palabras: “La carretera se abrirá al tránsito de día [de 10:00 a 18:00 horas], porque sabemos que es peligroso que los militares estén de noche”. Y “después se retirarán los militares, porque sabemos lo que pasa cuando se retira el ejército (bloques carreteros); suena poco, pero cuando hemos vivido sin comer, cualquier migaja nos sabe a banquete”.[17]

Son sintomáticas las anteriores palabras de Vergara. El ejército se muestra incapaz de velar por la seguridad de noche. Los dueños de ella son los grupos criminales. Todo ello no es sino un abierto reconocimiento de que los verdaderos poderes facticos (o con mayor grado de soberanía) en la región son CU y el CJNG.

III. Las mesas de dialogo

La visita del nuncio tuvo varias consecuencias para Aguililla. Primero, dio bríos a sus pobladores para organizarse y lograr que por primera vez se establecieran mesas de diálogo sobre seguridad con las autoridades en las que se escuchasen sus demandas y se llegara a acuerdos para garantizar sus derechos constitucionales en esa materia. Segundo, propició que dada la resonancia pública de su visita el gobernador Silvano Aureoles reconociese la cruda problemática que vivía el municipio, pues durante la mayor parte de su mandato había minimizado su situación. Tercero, le ha dado al municipio una mayor visibilidad pública de su dramática situación. Finalmente, ante la insistencia de los medios, el propio AMLO se vio obligado a referirse de manera explícita sobre su manera de percibir el problema de la violencia y la inseguridad en Aguililla.

AMLO manifestó en su mañanera del 7 de julio, que “no va al municipio de Aguililla, para ‘no hacerle el caldo gordo a la prensa amarillista y a sus adversarios’ y aunque se burlen, sentenció que la política de abrazos y no balazos es la que prevalecerá en su gobierno”. Llamó a la población aguilillense a construir la paz, evitar el rencor y no dejarse manipular ni enganchar por los grupos del crimen organizado que se disputan la región. “[... Nosotros] no queremos que nadie pierda la vida y aquí incluyo a todos, no quiero que pierdan la vida quienes están en las bandas delictivas, no quiero que pierda la vida nadie, no estoy de acuerdo con la violencia, soy pacifista, que aunque se burlen, porque tengo una razón de fondo, aunque se burlen, voy a seguir diciendo abrazos, no balazos”.[18] Y sobre los grupos de autodefensa que existieron en el pasado, consideró que fueron un error que costó muchas vidas. AMLO manifestó que Ejército y Guardia Nacional permanecerán en Aguililla con el fin de evitar que los grupos criminales se impongan y conviertan en “tierra de nadie” la zona. De ahí la importancia de que se hayan instalado mesas de diálogo para garantizar la paz.[19]

AMLO informó que de hecho las autoridades ya se estaban reuniendo con habitantes de Aguililla y que se iban a atender sus necesidades. Van a llegar servidores públicos del gobierno federal para ayudar en todas las comunidades. “Se va a implementar un programa integral en Aguililla, en toda la región, en beneficio del pueblo. No es la represión, sino atender a la gente, y decirles que ése es el camino, no el de la violencia, no el de la confrontación”. [20]

De este modo, con la participación de representantes de la Iglesia católica, el gobierno federal puso en marcha mesas de pacificación para atender la problemática que viven los habitantes del municipio de Aguililla. Además de algunos elementos eclesiásticos y civiles, en las mesas de negociación participan representantes de las secretarías de Gobernación, de la Defensa Nacional y de Seguridad y Protección Ciudadana. Las autoridades han dicho que se dará cumplimiento al pliego petitorio que los pobladores dirigieron al gobierno federal, en las que demandan que se ponga fin a los enfrentamientos de los grupos delictivos que se disputan la zona. También solicitaron que las autoridades “garanticen el libre tránsito y la seguridad en las carreteras de la zona, la construcción de caminos, contar con una sucursal del Banco del Bienestar”. Y que las autoridades encargadas de perseguir los delitos realicen sus labores, “pero de manera que los habitantes de Tierra Caliente no se vean afectados, y para ello ya se han instalado mesas de trabajo que se efectuarán de manera diaria”. Mesas de diálogo sobre seguridad como las de Aguililla también se implantaron en otros municipios calentanos. [21]

Empero, pese a la buena voluntad pacifista del presidente, las mesas de dialogo que hasta el momento siguen trabajando aún no registran cambios sustanciales en la región. La terca realidad de los hechos violentos sigue irrefrenable y los poderes facticos del crimen organizado no dejan de hacer sentir su presencia de manera cotidiana.

Un medio local informaba, el miércoles 25 de agosto de 2021, que el pasado fin de semana pobladores de Aguililla, irritados ante “la inacción de las autoridades”, atacaron el cuartel militar ubicado en el municipio. Hechos en los que se realizaron detonaciones de arma de fuego. En sus redes sociales denunciaron “la inacción de los militares ante los bloqueos carreteros que impiden tanto el desplazamiento de los ciudadanos, como de los proveedores de insumos básicos para el día a día”. Los retenes de los grupos del crimen organizado no dejaban “pasar nada de víveres ni hacia Coalcomán ni hacia Aguililla”. El 95% por ciento de las tiendas “se encontraban cerradas, y con sobrecostos los productos disponibles en los pocos comercios que siguen dando servicio pese a la inseguridad”. [22]

El 9 de octubre AMLO fue a Morelia con casi todo su gabinete para dar un fuerte espaldarazo a Alfredo Ramírez Bedolla, el nuevo gobernador de Michoacán, y lanzar el Plan de Apoyo para Michoacán. El titular de la SEDENA, Luis Crescencio Sandoval, precisó que “más de 17 mil efectivos se mantendrán movilizados en la nueva estrategia anticrimen en la entidad”. En ese acto, Aguililla fue el municipio michoacano más mencionado tanto por el presidente como por los diferentes secretarios de Estado que se sucedieron en la palabra. Al parecer AMLO piensa apostar fuerte en Aguililla para demostrar que su política de abrazos no balazos sí sirve. El secretario de la SEDENA señaló que se desplegarán “dos batallones, con 600 militares, cada uno, en los municipios de Aguililla y Tepalcatepec, Michoacán, como parte de las acciones operativas coordinadas con autoridades estatales, contra del crimen organizado en la región de Tierra Caliente”. Además de 500 elementos de la Guardia Nacional. [23] Subrayó que de hecho ya se han afectado las “acciones de los grupos delictivos en Aguililla, Tepalcatepec y Coalcomán, quienes limitaron movimientos de vehículos, establecieron puestos de control para evitar este movimiento, abrieron zanjas y obligaron también a la población de Aguililla a realizar ataques contra personal militar”. Empero, “con disposición, cooperación y diálogo se pudieron reducir las agresiones al personal militar y los enfrentamientos entre organizaciones delictivas”. [24]

Por su parte, la secretaria de Seguridad y Protección Ciudadana, Rosa Icela Rodríguez, indicó que “como parte de las acciones y avances del Plan Integral de Bienestar para Aguililla, se han realizado 18 incursiones en terreno, 18 diálogos presenciales [con la ciudadanía], 16 virtuales, así como la implementación de 28 proyectos con la participación de 22 instancias”. [25] Recordó que el pasado 5 de julio se tuvo una primera reunión con los vecinos de Aguililla. “Ellos entregaron un pliego petitorio en el que señalaban la necesidad de garantizar la rehabilitación y el mantenimiento de las vías de comunicación, el despliegue de programas sociales, el acceso a la salud y la atención al deporte, a la cultura, la educación”. [26]

Empero, a tres años de AMLO en la presidencia, pese a todas esas medidas, hasta el momento no hay elementos que indiquen que se esté revirtiendo el dominio de los grupos del crimen organizado ni que los aguilillenses se sientan más seguros. [27]

El 30 de octubre el padre Vergara declaró a un medio que rechaza los mensajes triunfalistas del gobierno federal y del nuevo gobernador de la entidad en los que declaran “controlado al municipio de Aguililla”. Pues creer que “por haber entrado en el municipio ya habían liberado esa es una gran falacia”. También criticó a ambos gobiernos por haberles postergado “la principal obra que el pueblo había solicitado: la construcción de obras carreteras [...] no sólo se trata de asfalto en el suelo, se trata de la liberación de caminos, de carreteras transitables por lo menos en el tiempo en que se está trabajando”. Y remató con las siguientes palabras: el gobierno federal “es un gobierno que no quiere trabajar en donde están los grupos del crimen organizado. ¿Tanto será su respeto por ellos que no quiere moverles la tierra a sus pies?” [28] Es decir, Vergara hace un abierto reconocimiento de que la soberanía sobre el territorio calentano y sobre los caminos la sigue teniendo el crimen organizado y que el Estado se ha mostrado impotente para revertir esa situación.

[1] Rachel Sieder, “Contested Sovereignties: Indigenous Law, Violence and State Effects in Postwar Guatemala”, *Critique of Anthropology*, 31(3), 2011, pp. 161-184. Como ha demostrado Joel S. Migdal, *Estados Débiles, Estados Fuertes*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, ningún Estado, ni ninguna fuerza social

alcanzan nunca una plena soberanía o hegemonía. La vida social está marcada por una incesante competencia, luchas y enfrentamientos entre fuerzas sociales diversas (incluyendo al Estado) sobre una gran gama de cuestiones (prominencia de los símbolos, derechos de propiedad, el derecho a usar la fuerza, entre otras cosas). En ese sentido, siempre hay espacio para la competencia entre soberanías múltiples, y ello se acentúa más en sociedades con Estados débiles o con una autoridad dispersa y fragmentada.

[2] Página de *Facebook* de José Luis Segura, “Mi experiencia como párroco en Dos Aguas”, 1 de marzo de 2019.

[3] *Noventa Grados*, 3 de Mayo de 2019.

[4] *Ibid.*, 21 de Mayo de 2019.

[5] Comunicación personal de Miguel López, 27 de noviembre de 2019.

[6] *La Voz de Michoacán*, 4 de julio de 2019.

[7] *Ibid.*, 14 de octubre de 2019.

[8] *Ibid.*

[9] “Crece la violencia en el Valle de Apatzingán”, 8 de noviembre de 2019, página de *Facebook* de José Segura.

[10] *Noventa Grados*, 25 de Noviembre de 2019.

[11] Página de *Facebook* de José Segura, 30 de noviembre de 2019.

[12] https://www.msn.com/es-mx/noticias/mexico/aguililla-coraz%20de-la-guerra-cjng-y-c%20a1rteles-unidos-amanece-con-el-horror-son-8-decapitados/ar-BB1ffgEi?ocid=ob-fb-esmx-1612899431587&fbclid=IwAR1ogoiJgLOgV1VupqYq1g_ZvD7X_cb1-EaXJXxdbmInck0njsbY6Ddp57o (consulta 8 de abril de 2021).

[13] *Diario ABC de Michoacán*, 18 de febrero de 2021.

[14] *Noventa Grados*, 10 de abril de 2021.

[15] Todo lo citado fue tomado de *La Jornada*, 24 de abril de 2021.

[16] *Ibid.*, 25 de abril de 2021.

[17] <https://pcmnnoticias.mx/2021/06/27/pobladores-de-aguililla-se-confrontan-con-el-ejercito-exigen-restablezcan-la-energia-electrica/> (consulta 30 de junio de 2021).

[18] *Primera Plana*, 6 de julio de 2021.

[19] Citado en *Excélsior*, 8 de julio de 2021.

[20] *Ibid.*

[21] *La Jornada*, 11 de julio de 2021.

[22] *Ibid.*

[23] *Noventa Grados*, 25 de Agosto de 2021.

[24] *La Jornada*, 10 de octubre de 2021.

[25] *Sala de Prensa*, 11 de octubre de 2021.

[26] *La Jornada*, 10 de octubre de 2021.

[27] El 6 de noviembre de 2021 el padre Segura escribió en su página de *Facebook*: “Acá, en los municipios castigados por la maldad de los gobiernos, federal y estatal, los cuatro municipios torturados por los narcos siguen sufriendo en su desamparo la carencia de los mínimos insumos que cualquier municipio debe tener: gas, luz, agua, seguridad, vías de comunicación sin delinquentes que estorben el paso, servicios de salud y de telefonía e internet. A un mes de la toma de posesión del gobernador Bedolla y apenas unas semanas de que el señor presidente de la República estuvo en Morelia con todo su gabinete de seguridad, nada ha cambiado para los habitantes de Aguililla, Coalcomán, Buenavista y Tepalcatepec. TODO SIGUE IGUAL, A PESAR DE LAS PROMESAS DE LOS GOBIERNOS, TODO SIGUE IGUAL”.

[28] Citado en *Debate*, 30 de octubre de 2021.

----- Conclusiones

Conclusiones

Como puede apreciarse, la situación de violencia que ha vivido el municipio de Aguililla durante el gobierno de AMLO, sigue siendo grave. Al finalizar el año de 2021, la población si bien no dejaba de recibir los apoyos sociales del gobierno y de mantener a sus representantes en las mesas de dialogo con las autoridades, ello no era suficiente para revertir la espiral de violencia que se vive desde hace tiempo en la región. Aunque fuerzas armadas y Guardia Nacional han tenido una creciente presencia en Tierra Caliente, tienen órdenes de evitar confrontaciones en la medida de lo posible y poco se ha hecho para desmantelar a los grupos del crimen organizado que se disputan de manera feroz al territorio calentano. El simple hecho de que la población aguillillense siguiera en estado de sitio y con los caminos y carreteras trozadas, que bloqueaban de manera cotidiana el libre tránsito y el suministro de bienes y servicios básicos, mostraba de manera contundente quien

tenía el verdadero control y la soberanía sobre el territorio. La situación que aquí se ha referido para Aguililla también se vive de modo semejante en Coalcomán y Tepalcatepec:[1] sus habitantes también están sitiados por los cárteles y el gobierno no puede revertir esa situación y de seguir con la misma estrategia no se ve cómo pueda hacerlo en el corto plazo.

Ante la impotencia o falta de voluntad de las autoridades para hacer imperar el Estado de derecho, brindar seguridad a la población e imponer una paz positiva en la región, algunos consideran más viable que la paz llegue por el triunfo de uno de los grupos del crimen organizado, aunque ello implique pagar cuotas y una paz mafiosa o negativa.[2] Ese era el ánimo al finalizar 2021.

[1] Sobre el caso de Coalcomán véase los reportajes de *Noventa Grados*, 7 de Octubre de 2021 y *Excélsior*, 9 de octubre de 2021. Y sobre el caso de Tepalcatepec, véase Rodrigo Vera y Francisco Castellanos, “Ataques terroristas, la nueva estrategia del CJNG en Michoacán”, *Proceso*, 18 de septiembre de 2021.

Bibliografía

Adams, Tani M., *La violencia crónica y su reproducción: Tendencias perversas en las relaciones sociales, la ciudadanía y la democracia en América Latina*, WWICS/IIARS, 2012.

Lemus, Jesús, *Tierra sin Dios. Crónica del desgobierno y la guerra en Michoacán*, México, Grijalbo, 2015, (*Kindle edition*).

Kloppe-Santamaría, Gema y Alexandra Abeilo, *Seguridad humana y violencia crónica en México. Nuevas lecturas y propuestas desde abajo*, México, Porrúa, 2019.

Maldonado, Salvador, *Los márgenes del Estado mexicano. Territorios ilegales, desarrollo y violencia en Michoacán*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2010; Jean Meyer, *La cristiada*, vol. 3, México, Siglo XXI, 1993.

Malkin, Victoria, “Narcotráfico, migración y modernidad”, en José Zárate (coord.), *La Tierra Caliente de Michoacán*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2001.

Grillo, Ioan, *El narco. En el corazón de la insurgencia criminal mexicana*, México, Tendencias Editores, 2012.

Pansters, Wil, “‘We Had to Pay to Live!’ Competing Sovereignties in Violent Mexico”, *Conflict and Society: Advances in Research*, 1, 2015.

Sieder, Rachel, “Contested Sovereignties: Indigenous Law, Violence and State Effects in Postwar Guatemala”, *Critique of Anthropology*, 31(3), 2011, pp. 161-184.

Palabras clave

Aguililla

Michoacán

Gobierno de la Cuarta Transformación

Violencia

Estado mexicano

Las estadísticas criminales en la República Argentina en los tiempos del Covid19

Alejandra Freire ¹ ; Nicolás Abraham ¹ ;

Graciela Cecilia Samanes ²

1 - UBA. IUPFA. 2 - UBA. UNLa. IUPFA.

Resumen de la ponencia

Las medidas de aislamiento y restricción impuestas en numerosos países a raíz de la pandemia del COVID19 redujeron durante mucho tiempo las prácticas sociales habituales de circulación y ocupación del espacio público, de entretenimiento, de estudio y de trabajo. Esta disminución de determinadas interacciones sociales tuvo sus efectos en la magnitud de delitos ocurridos a nivel nacional en la República Argentina, y se vió reflejado en las estadísticas criminales registradas durante el período de aislamiento. Este trabajo pretende revisar las variaciones entre los años 2018 a 2021 de los delitos contra las personas en homicidio, delitos sexuales, amenazas, agresiones y contra la propiedad en robos y hurtos, a partir del análisis de la información del Sistema Nacional de Estadística Criminal (SNIC), fuente oficial de las estadísticas criminales de la República Argentina. El período seleccionado nos permitirá evaluar el impacto de la pandemia en los eventos criminales, al incluir años previos a la declaración de emergencia, un año con pandemia y altas restricciones y un año con disminución progresiva de las mismas. Para enriquecer esta ponencia se realizará una comparativa a nivel regional de los delitos seleccionados entre el SNIC y los países de Uruguay, Chile, Brasil y Paraguay utilizando como fuente de datos el “Estudio de las Naciones Unidas sobre Tendencias del Delito y Operaciones de los Sistemas de Justicia Penal” (UN-CTS por su sigla en inglés). Por último, se realizará una evaluación exploratoria de fuentes secundarias nacionales y regionales respecto de la ocurrencia de ciberdelitos ya que, de alguna manera, el avance de la tecnología pasó a suplir el espacio de interacción social habitual del ocio, el trabajo, el estudio, la familia, con el objetivo de establecer observaciones preliminares que se podrán profundizar en futuras investigaciones. El análisis estadístico de estas circunstancias excepcionales en las que se dieron las variaciones delictuales puede permitirnos explorar ciertas hipótesis sobre la elasticidad o inelasticidad de la ocurrencia de determinados tipos de delitos respecto de la circulación de bienes y personas en el espacio público y en los entornos educativos y laborales. La importancia de esta observación radica en comprender el comportamiento de los delitos seleccionados, sus mutaciones, adaptaciones y las variaciones respecto a períodos de libre circulación partiendo de algunas preguntas disparadoras ¿han disminuido los delitos contra la propiedad en relación a los delitos contra las personas? si fue así ¿en qué magnitud? ¿Han aumentado los conflictos interpersonales? ¿Las restricciones ambulatorias y laborales pueden explicar en parte el comportamiento de esos indicadores? ¿Han variado las características y modalidades de los delitos, adaptándose a las nuevas circunstancias?

Introducción

Entre 2020 y 2021, las medidas de aislamiento y restricción impuestas en numerosos países a raíz de la pandemia del COVID 19 redujeron durante largos períodos las prácticas sociales habituales de circulación y ocupación del espacio público, de entretenimiento, de estudio y de trabajo. Esta disminución de determinadas interacciones sociales tuvo sus efectos en la magnitud y en los tipos de delitos ocurridos a nivel nacional en la República Argentina, y se vio reflejado en las estadísticas criminales registradas durante el período de aislamiento. El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, exponer esas variaciones; y en segundo lugar, aproximar algunas hipótesis sobre sus causas.

Siguiendo a Olaeta y Comba (2015) podemos mencionar 4 fuentes de información sobre hechos delictivos, a) las estadísticas oficiales, que nuclea datos aportados por las fuerzas de seguridad y las fuentes judiciales; b) las encuestas de victimización; c) las encuestas internacionales de opinión pública que incluyen temas de seguridad; d) las fuentes internacionales sobre temas de seguridad.[1]

En el presente trabajo nos vamos a centrar en las estadísticas oficiales de la República Argentina, en relación a las cuales encontramos algunas limitaciones. Por un lado, la llamada cifra oculta que representa el conjunto de conductas realizadas efectivamente en la vida social que, presuntamente, se asocian a los tipos penales y que no han sido registradas y oficializadas por los organismos con competencia en la materia, ni por las instituciones policiales o judiciales.

Por otro lado, en el V Congreso de las Naciones Unidas para la Prevención del Crimen y el Tratamiento del Delincuente realizado en Ginebra en 1975, se hizo referencia a la “cifra dorada” de la criminalidad, definida como las acciones cometidas por aquellos “delincuentes que detentan el poder político y que lo ejercen impunemente, lesionando ciudadanos y a la colectividad en beneficio de su oligarquía, o que disponen de un poderío económico que se desarrolla en detrimento de la sociedad”[2], éste término hace referencia

específicamente a aquellos delitos con grandes ganancias económicas que son llevados adelante por personas vinculadas al poder político y/o financiero, tanto a nivel nacional como internacional pero que no son registradas ni contabilizadas en las estadísticas oficiales.

Y por último, otra de las limitaciones es el carácter manufacturado, ya que las estadísticas policiales y judiciales dependen fundamentalmente de las decisiones de registración y oficialización de hechos presuntamente delictuosos tomadas por miembros de la institución policial y judicial, en función de parámetros culturales que no son homogéneos a través del tiempo y el espacio, y sobre las cuales inciden múltiples variables de diversa naturaleza.

No obstante las limitaciones mencionadas, en el presente trabajo se revisan las variaciones producidas entre los años 2018 a 2021 sobre los delitos contra las personas en homicidio, delitos sexuales, amenazas, agresiones y contra la propiedad en robos y hurtos, a partir del análisis de la información del Sistema Nacional de Estadística Criminal (SNIC), entendida como fuente oficial de las estadísticas criminales de la República Argentina.

El SNIC es la estructura única de registración de hechos delictuales y víctimas en todo el territorio nacional. Su fuente de datos son los registros policiales o denuncias realizadas por las propias víctimas. Los organismos que recopilan los datos delictuales son las policías de las 23 Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; los Ministerios Públicos Fiscales en algunas jurisdicciones; y las Fuerzas Federales: Policía Federal; Gendarmería Nacional, Prefectura Naval y Policía de Seguridad Aeroportuaria.

El SNIC, se encuentra en la órbita de la Dirección Nacional de Estadística Criminal del Ministerio de Seguridad de la Nación, cuyo objetivo es gestionar, integrar y validar la información recibida y elaborar estadísticas e informes a nivel país y en sus diferentes niveles, los microdatos y los informes se encuentran disponibles en:

<https://www.argentina.gob.ar/seguridad/estadisticascriminales/bases-de-datos>

Para enriquecer esta ponencia se incorporan dos aspectos metodológicos. Por un lado, se incluye un ciclo ampliado desde 2015, lo que permite revisar las variaciones estadísticas en un período largo. Y, además, se analizan a nivel regional de los delitos seleccionados entre el SNIC y los países de Uruguay, Chile, Brasil y Paraguay, limítrofes con Argentina, utilizando como fuente de datos el “Estudio de las Naciones Unidas sobre Tendencias del Delito y Operaciones de los Sistemas de Justicia Penal” (UN-CTS por su sigla en inglés), disponible en <https://dataunodc.un.org/>.

Por el otro lado, se realiza una evaluación exploratoria de fuentes secundarias nacionales respecto de la ocurrencia de ciberdelitos, ya que el análisis de estos datos importa a la hora de explorar hipótesis sobre las mutaciones encontradas en los datos estadísticos anteriormente mencionados.

El análisis estadístico en el contexto de las circunstancias excepcionales en las que se dieron las variaciones delictuales puede permitirnos explorar ciertas hipótesis sobre la elasticidad o inelasticidad de la ocurrencia de determinados tipos de delitos respecto de la circulación de bienes y personas en el espacio público y en los entornos educativos y laborales.

La importancia de esta observación radica en comprender el comportamiento de los delitos seleccionados, sus mutaciones, adaptaciones y las variaciones respecto a períodos de libre circulación, partiendo de algunas preguntas disparadoras ¿han disminuido los delitos contra la propiedad en relación a los delitos contra las personas? si fue así ¿en qué magnitud? ¿Han aumentado los conflictos interpersonales? ¿Las restricciones ambulatorias y laborales pueden explicar en parte el comportamiento de esos indicadores? ¿Han variado las características y modalidades de los delitos, adaptándose a las nuevas circunstancias?

[1] Hernán Olaeta y Antonella Comba (2015). Reflexiones metodológicas: apuntes para una investigación empírica y cualitativa del Delito Económico Organizado. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.academica.org/000-061/485>

[2] Ibidem.

Desarrollo

Análisis de la información delictual

Para profundizar en el cotejo de los datos se utilizan como fuentes de datos, para la República Argentina el Sistema Nacional de Estadística Criminal, disponible en la página oficial del Ministerio de Seguridad de la Nación; y para el caso de los países de Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, se extraen datos del United Nations Surveys on Crime Trends (CTS) and the Operations of Criminal Justice Systems (UN-CTS).

El CTS es un reporte anual que realizan los países asociados a la ONU para determinados tipos delictivos en base a la Clasificación Internacional de Delitos con Fines Estadísticos (ICCS, por su sigla en inglés).

Algunas precisiones metodológicas:

La información presentada son las tasas publicadas por los organismos oficiales, indicados en la Introducción.

Considerando, de acuerdo a los estándares internacionales, el cálculo de la tasa como cantidad de víctimas o hechos en un determinado período y territorio sobre la población en un determinado período y territorio dividido por 100.000.

A su vez, si bien se toman los datos de tasas del CTS se cotejaron las poblaciones de los institutos de estadísticas de cada país[1] y con sus proyecciones publicadas contra publicación del Banco Mundial para 2021[2]. Para el caso de Argentina es la población publicada por el INDEC según documento “Instituto Nacional de Estadística y

Por último, los datos para el año 2021 no están disponibles ni en el SNIC ni en el CTS, normalmente los datos se cierran entre julio y agosto del año siguiente y el reporte al CTS se hace en dos momentos al año junio y los ajustes que se requieran en el mes de diciembre.

Análisis de datos delictuales sobre las personas y la propiedad

Se observa que desde 2015 hay un descenso importante en las tasas y para el 2020 alcanza el mismo valor que en 2017 de 5,3. Sin embargo es posible afirmar que la tendencia a la baja se mantuvo aún en el primer año de la pandemia.

Considerando desde 2015 al 2020, en los países limítrofes se observa una tendencia a la baja de este delito, salvo en Chile y Uruguay.

Según lo informado en el Grupo de Trabajo de Seguridad Ciudadana de las Reuniones de Ministros del Interior y Seguridad del MERCOSUR, Mercado Común del Sur, para la armonización de estadística criminal llevado adelante entre 2018 y 2021, Uruguay mejoró su sistema de registración de estadística delictual ajustando, asimismo, el código penal. Por su parte Brasil no incluye en Homicidios dolosos las muertes ocasionadas por las fuerzas policiales ni militares considerándolas como en cumplimiento del deber, esto no es así en el resto de los países que incluyen en el conteo todas las víctimas de homicidios dolosos más allá de quien lo ejecute.

A lo largo del período analizado hay un descenso de las tasas en lesiones dolosas, y que, para el 2020, la tasa de víctimas tuvo el mismo comportamiento a la baja que los años anteriores.

En cambio la tasa de hechos de Amenaza aumentan en 2,6% del 2020 con respecto al 2019 y desde 2015 tiene un comportamiento fluctuante. Este delito se efectúa, en la mayoría de los casos, durante la interacción social de los/as sujetos, sin embargo también se realizan amenazas a través de las redes sociales o de manera telefónica.

Con respecto a los países limítrofes no se pudo obtener datos específicos sobre estos tipos delictuales.

Estos delitos tienen la particularidad de un alza en los casos denunciados a partir de las luchas feministas en Argentina, lo cual de alguna manera habilita hablar de ciertos temas y dar cuenta de las vejaciones sufridas sobre todo por las mujeres, aunque se contabilizan los hechos contra varones y disidencias sexuales.

La violación o los delitos contra la integridad sexual son, en su mayoría, delitos que ocurren en ámbitos privados y por personas cercanas a las víctimas, aun cuando se contabilizan casos en espacios públicos y por personas desconocidas. Sin embargo se considera un delito penal y dejó de estar amparado bajo el manto de silencio del espacio privado lo cual habilita y facilita que se realicen las denuncias del caso. Por ello, el alza en la tasa de víctimas puede deberse más bien al aumento de cantidad de denuncias, que sigue esa tendencia desde el inicio de la serie en análisis. Sobre

Es destacable el salto entre el 2019 y el 2020, desde el 37 al 51 en las tasas de delitos contra la integridad sexual.

No se podría afirmar que en los países limítrofes sucedió el mismo fenómeno que en Argentina con este delito, dado que las tasas fluctúan con saltos importantes en los extremos del rango periódico en análisis. En el caso de Chile (en 10%) y Brasil (0,6%) aumenta en el 2020 con respecto al 2015, mientras que para Paraguay y Uruguay la tendencia fue a la baja en alrededor de 1 punto porcentual.

Con respecto a otros delitos contra la integridad sexual se observa que Brasil sub informó o no registraba este delito en los primeros años y para el 2019 y 2020 hay una sub registración en relación a las tasas informadas por los otros países de la región, por lo tanto se excluye del análisis.

En el caso de Uruguay hay un descenso marcado en la tasa, de 41,5 en 2015 pasa a 25,8 en el año 2020, con lo cual se puede deducir una subregistración o políticas públicas eficientes que previenen este tipo de delitos contra las personas.

En el caso de Chile y Paraguay los datos tienen la misma tendencia que Argentina con una importante variación de la tasa en los extremos del período analizado.

Con respecto a los delitos contra la propiedad, según se identificó en el trabajo de armonización estadística en el MERCOSUR, es necesario aclarar que para Argentina el robo es cuando se sustrae un bien con violencia sobre las cosas o las personas y el hurto es la sustracción de un bien sin violencia.

Para el resto de los países, de manera coincidente con los criterios utilizados por el ICCS, en sus legislaciones distinguen el robo cuando hay violencia sobre la persona y hurto cuando hay o no violencia sobre la propiedad para consumar la sustracción de un bien. Es por ello que no corresponde comparar entre países dado que el concepto de cada delito es diferente entre Argentina y el resto de los países.

Con respecto a los robos, en Argentina, hubo tendencia a la baja desde 2015 hasta el 2019, con una suba de alrededor del 12%, pasando de 1005,3 a 1049,9 con una drástica baja (del 30,3%) en 2020.

En los hechos de robos, aun ante la falta de datos de los países limítrofes para el año 2020, de la pandemia, se observa una variabilidad de las tasas a lo largo del período analizado. Lamentablemente no se puede comparar

con el año de la pandemia.

En tanto que había subido un 17,7% entre 2019 y 2015, para los hechos del delito de hurtos ocurre una tendencia similar a los hechos de robos. Hay una baja significativa de 32,2% del 2020 con respecto a 2019.

Datos sobre ciberdelitos

Los ciberdelitos abarcan a todas aquellas conductas ilícitas que vulneran los derechos o libertades de las personas y que se realizan por medio de un dispositivo informático o que procesa automáticamente datos e información. Al referirse en la mayoría de los casos a una modalidad (la preeminencia de un medio informático o virtual con el que se realiza o donde sucede el hecho delictual) de tipos penales ya existentes (estafa, robo, por ejemplo), y no a un tipo penal específico, la registración de los denominados “ciberdelitos” es todo un desafío para los organismos encargados de registrar y consolidar las estadísticas oficiales. Por este motivo en muchos análisis debemos recurrir a informes de organismos o instituciones especializadas.

En el caso de Argentina, el SNIC no registra de manera discriminada cada uno de los tipos delictuales previstos en el Código Penal Argentino, por ello hemos tomado como fuentes secundarias los siguientes

El Informe publicado por la Secretaría de Innovación Tecnológica (SIT) dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros, “Delitos informáticos en Argentina: Modalidades detectadas durante la pandemia del COVID-19”[1]. El Informe de gestión de la Unidad Fiscal Especializada en Ciberdelincuencia (UFECI)[2] correspondiente al año 2020. El Informe de INTERPOL “Ciberdelincuencia: efectos de la covid19” de agosto de 2020.

El primero de los informes realiza algunas observaciones más que interesantes. Destacamos algunas de ellas, en virtud de los objetivos de nuestra investigación. En primer lugar, destaca que en Argentina, a partir de marzo de 2020 y durante toda la pandemia, aumentaron las denuncias por modalidades delictivas realizadas a través de internet. Según la SIT, estos delitos, que se han incrementado durante este período, pueden agruparse en 3 grupos grandes grupos: a) fraudes y estafas online a usuarios particulares[3], b) ataques de ransomware a organizaciones y c) lavado de activos por Internet. En segundo lugar, la SIT detecta un desplazamiento dentro el mismo universo de “ciberdelitos”: antes de la pandemia, el fraude más común en Argentina era el phishing bancario, y durante la pandemia toma preeminencia el denominado “spearphishing”, similar a la anterior pero donde las solicitudes de información están dirigidas y son personalizadas, lo que implica un nivel de sofisticación mayor. Por último, destacamos que el informe concluye que durante la pandemia han surgido nuevas organizaciones ilícitas vinculadas a estas nuevas modalidades.

El Informe de la UFECI incluye algunos análisis comparativos de reportes sobre ciberdelitos recibidos. Destacamos dos: reportes recibidos entre los primeros trimestres de los años 2019, 2020 y 2021; y reportes recibidos del 04/2019 al 03/2020 contra reportes recibidos de 04/2020 a 03/2021.

Finalmente, el informe de Interpol destaca un cambio importante en los objetivos de los ataques, que si antes eran mayormente dirigidos a particulares y pequeñas empresas, ahora tienden a ser contra grandes multinacionales, administraciones estatales e infraestructuras esenciales. El mismo informe esboza que el aumento del trabajo remoto ha sido una ventana de oportunidad para esta mutación, generando más vulnerabilidades informáticas en las empresas.

[1] El informe está disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/ciberdelitos_en_pandemia.pdf

[2] La UFECI fue creada en 2015 con el objetivo de fortalecer la política criminal contra el cibercrimen, e intensificar las tareas para su abordaje de modo articulado mediante Resolución de la Procuración General de Nacional N° 3743/2015.

[3] La modalidad más utilizada fue el phishing - derivado de las palabras en inglés password harvesting fishing- a través de la cual se busca pescar datos personales de una víctima que posteriormente son utilizados para suplantar o usurpar la identidad en un hecho ilícito.

[1] Instituto Nacional de Estadísticas de Chile disponible en <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censo-de-poblacion-y-vivienda>. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística disponible en <https://www.ibge.gov.br/>. Instituto Nacional de Estadística de Paraguay disponible en <https://www.ine.gov.py/default.php?publicacion=2>. Instituto Nacional de Estadística de Uruguay disponible en <https://www.ine.gub.uy/anuario-estadistico>

[2] Disponible en <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>

Conclusiones

De los datos e informes analizados podemos extraer algunas conclusiones preliminares, que deberán ser contrastadas con investigaciones complementarias de mayor profundidad.

Respecto de las preguntas que nos hacíamos en nuestra introducción podemos decir, con cierta seguridad, que algunas magnitudes de los delitos analizados se han visto afectadas por la pandemia, pero no de todos ellos, ni en la misma medida.

Por ejemplo, observamos que la tasa de homicidios no parece haberse visto afectada especialmente por la pandemia, sino que su comportamiento, tanto en Argentina como en el resto de los países analizados, sugiere

una continuidad respecto de la tendencia que cada país traía de años anteriores. Una investigación complementaria podría profundizar dentro de la categoría de homicidios dolosos, para determinar si hubo alguna variación entre las distintas modalidades, ámbitos de ocurrencia o relación entre víctimas y victimarios; y si esas variaciones pueden explicarse por las restricciones vinculadas a la pandemia (por ejemplo si disminuyeron los homicidios en ocasión de otros delitos y si aumentaron los homicidios vinculados a conflictos interpersonales o violencia de género).

Respecto de los delitos contra la integridad sexual, los datos analizados para Argentina y el resto de los países nos permite concluir cuánto y cómo han influido las restricciones en la incidencia de estos casos. No puede inferirse un comportamiento homogéneo entre los países analizados, ya sea de aumento, disminución o continuidad de tendencias. Al mismo tiempo, el período analizado coincide con el aumento del activismo y la lucha feminista en la región, lo que impacta tanto en la ocurrencia como en la realización de denuncias. Por estas razones, debería realizarse también una investigación más exhaustiva y cualitativa, sobre estos tipos delictivos en particular, para poder llegar a algunas aproximaciones más concluyentes.

Tampoco las tasas de delitos contra las personas en Argentina no parecen verse especialmente afectadas. Si bien las lesiones han disminuido respecto al año pre pandémico, se encuentra también dentro de una serie con tendencia a la baja, por lo que la disminución no podría ser automáticamente adjudicada a la disminución en la interacción social por las restricciones. Al mismo tiempo, si bien la tasa de 2020 es la más baja del período, es sólo 1,78% menor a la de 2018.

Por otro lado, tampoco puede ser concluyente el aumento del 2,5% en las denuncias por amenazas respecto del año 2019, ya que durante el período analizado el comportamiento de la tasa es fluctuante. Una exploración interesante sería profundizar si las modalidades en las amenazas “presenciales” tuvieron una disminución respecto de las “virtuales” (realizadas a través de redes sociales, telefonía celular, entre otras).

Donde sí se puede inferir, con claridad, de los datos analizados que las mayores restricciones de circulación a causa de la pandemia se correspondieron con la disminución en la interacción social y sobre la ocurrencia de delitos callejeros como es el caso de los delitos contra la propiedad (robos y hurtos). En todos los países del sur del Cono Sur se observa una baja de las tasas, independientemente de las tendencias en los años analizados.

Consideramos que esto es un indicador concluyente de que el factor determinante para la baja tasa de los delitos de robo y hurto fue la disminución de la circulación de bienes y personas en la vía pública, lugar de mayor ocurrencia de estos delitos.

Por último, el análisis de los informes sobre los denominados ciberdelitos nos permite concluir que si bien el aumento de los mismos es coherente con una tendencia al alza que ya existía antes de la pandemia, la magnitud del aumento entre el año pre pandémico y el año de la pandemia, indica que las condiciones de encierro generadas por la pandemia han propiciado este aumento.

Al mismo tiempo ha causado un desplazamiento, como menciona el informe de Interpol, en los objetivos/víctimas de estos delitos. A diferencia del caso de los robos y hurtos, donde el ámbito de ocurrencia (la vía pública) se vio “disminuido”, reduciendo las oportunidades para la realización de este tipo de delitos, en el caso de los ciberdelitos, la masiva implementación del trabajo remoto y del uso de herramientas informáticas para la comunicación social, han ampliado enormemente el ámbito de ocurrencia de los ciberdelitos. Sin embargo, el desplazamiento hacia estrategias más complejas así como a objetivos más grandes (de personas hacia empresas o instituciones), refleja también una sofisticación y organización relativamente compleja.

Una investigación ampliatoria podría determinar si hubo un desplazamiento de personas infractoras u organizaciones desde el robo y hurto hacia el ciberdelito o si se trata de universos diferenciados.

Bibliografía

Anexo: Glosario delictual utilizado por el Sistema Nacional de Estadística Criminal (SNIC):

1. Homicidio doloso consumado: es un delito que se configura cuando se quita la vida a una o más personas con “dolo”, es decir, con intención de provocar la muerte de la o las víctimas. El conteo de este tipo penal, incluye todas las variaciones que contempla el Código Penal de la Nación: Homicidio doloso simple; Homicidio doloso agravado; Homicidio doloso en estado de emoción violenta; Homicidio doloso en ocasión de robo; Homicidio doloso en riña.

5. Lesiones dolosas: son todos aquellos daños en el cuerpo de una persona que hayan sido ocasionados con dolo, es decir, con intención de dañar o lesionar. Dentro de esta categoría se incluirán los registros por lesiones leves, graves, gravísimas, agravadas y en riña. En este código se deben incluir el total de hechos y víctimas de lesiones, independientemente de la gravedad de las mismas y del contexto en el que se producen (por ejemplo, lesiones en riña o lesiones en contexto de violencia de género o familiar).

13. Amenazas: esta categoría comprende los hechos en los que una persona atemoriza a otra/s anunciando un mal grave, posible y futuro y lo hace con idoneidad para intimidar. Es decir, se deben cumplir las siguientes condiciones: debe darse el anuncio de un daño (una lesión o detrimento de un bien o interés de una persona), debe ser factible de suceder (es decir, que dependa de la voluntad del que realiza la acción), debe ser una acción a futuro (ya que sólo de ese modo puede constituir un peligro potencial –y no un daño ejecutado– para la víctima), debe ser injusto o ilegal (es decir, que no se ajuste a derecho).

10. Abuso sexual con acceso carnal (violación): el abuso sexual con acceso carnal, que anteriormente era llamado “violación”, es todo aquel abuso sexual agravado por la existencia de acceso carnal por cualquier vía y en concurrencia o no con otros agravantes. Esta categoría contempla únicamente los hechos consumados.

El abuso sexual refiere a la existencia de contacto sexual con otra persona (sin importar su género) cuando ésta fuera menor de trece (13) años o cuando mediare violencia, amenaza, abuso coactivo e intimidatorio de una relación de dependencia, autoridad o poder, o aprovechamiento de que a razón de cualquier causa la víctima no puede consentir libremente la acción.

Los casos en que haya habido relaciones sexuales con acceso carnal con menores de 13 años, son contabilizados por más que la víctima haya manifestado su “consentimiento”.

11. Otros delitos contra la integridad sexual: este código es un agrupamiento de delitos contra la integridad sexual y contiene los siguientes tipos delictuales, siempre que no se haya producido con acceso carnal:

Abuso sexual simple, es decir, sin acceso carnal.

Tentativa de abuso sexual con acceso carnal.

Abuso sexual agravado por ser gravemente ultrajante –por su duración o circunstancias, por derivar en daño físico o mental grave, por el vínculo, por tener el agresor conocimiento de portar enfermedad sexual, por ser cometido por dos o más personas o con la intervención de un arma, por ser el agresor miembro de las fuerzas policiales o de seguridad y encontrarse en ejercicio de sus funciones, y por ser cometido contra un menor de edad, aprovechando la situación de convivencia preexistente.

Estupro: son aquellos casos de abuso sexual en los que la víctima es menor de 16 años y el victimario mayor de 18 años.

Abuso sexual sin acceso carnal con resultado de muerte.

Corrupción de menores.

Promoción o facilitación de la prostitución ajena (proxenetismo).

Promoción o facilitación de la prostitución ajena (proxenetismo) agravado: Cuando mediare engaño, fraude, violencia, amenaza o cualquier otro medio de intimidación o coerción, abuso de autoridad o de una situación de vulnerabilidad, o concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre la víctima; cuando el autor fuere ascendiente, descendiente, cónyuge, afín en línea recta, colateral o conviviente, tutor, curador, autoridad o ministro de cualquier culto reconocido o no, o encargado de la educación o de la guarda de la víctima; cuando el autor fuere funcionario público o miembro de una fuerza de seguridad, policial o penitenciaria.

Explotación económica de la prostitución de otra persona (rufianería).

Difusión de imágenes y espectáculos pornográficos de menores.

Exhibiciones obscenas.

Sustracción o retención de una persona con la intención de menoscabar su integridad sexual.

Ciber-acoso sexual infantil (“cibergrooming”).

Delitos contra la propiedad

En este agrupamiento se incluyen todos los hechos delictivos que afectan, menoscaban o lesionan el derecho de propiedad de una persona sobre su patrimonio. Incluye:

15. Robos: hay robo cuando una persona se apodera ilegítimamente de una cosa mueble, total o parcialmente ajena, con fuerza en las cosas o con violencia física en las personas, ya sea que la violencia tenga lugar antes del robo para facilitararlo, en el acto de cometerlo o después de cometido para procurar su impunidad.

19. Hurtos: este tipo delictual implica la apropiación ilegal de una cosa mueble que sea total o parcialmente ajena, sin que medie fuerza sobre la/s cosa/s o sobre la/s persona/s. Deberán contemplarse dentro de esta categoría los siguientes tipos de hurto: simple o agravado caracterizado por la calidad del autor.

Palabras clave

Ciberdelitos. Estadística criminal. Covid 19.

Resumen de la ponencia

La violencia aparece como un fenómeno disruptivo. Sin embargo, el crimen y los distintos esquemas de seguridad nacional, pública y ciudadana, hasta el diseño de políticas basadas en un enfoque de securitización (nota: en la acepción utilizada por...) para la defensa de los riesgos globales y locales constiuyen una prioridad política para muchos gobiernos. Por otra parte, la corrupción y la impunidad de los sistemas de seguridad son la expresión de diferentes formas de violencia que estas generan desde la inseguridad general (Alda Mejías, Rodríguez Sánchez-Lara, 2021). Este ensayo intenta concentrar su atención en la contribución que la teoría de los procesos civilizatorios de Norbert Elías y otros autores ofrece para la comprensión de la violencia directa, cultural o simbólica (Galtung 1969). Elías en particular, en su larga y productiva investigación, ha discutido sobre la naturaleza humana y el mundo social del que formamos parte, reflexionando sobre aquellos hechos de la vida que son parte de un intercambio dialéctico entre naturaleza y cultura. Las famosas reflexiones de Elías sobre el tema del vínculo entre el proceso de civilización y la violencia se enfocan en la pregunta: ¿Cómo es posible vivir juntos en paz y con bajos índices de violencia? ¿Qué sucede con el Proceso de Civilización? En este particular estudio la pregunta es si la securitización, en un contexto de corrupción e impunidad, aumenta o no aumenta la propensión a la violencia. La violencia debe ser comprendida en profundidad, analizando la cultura y las emociones imperantes en cada período histórico.

Introducción

La violencia siempre ha sido un tema de particular interés y muchos son los autores que se han dedicado al argumento. A pesar de una percepción general que parece indicar un aumento de la violencia en las últimas décadas, en realidad los datos indican que el nivel de violencia se ha reducido como nunca en la historia, si bien es importante recordar que la violencia permanece potencialmente alta en las relaciones humanas, no solamente en el plano individual, sino también en virtud de su naturaleza estructural, en la tríada individuo-sociedad-contexto (Morin 2001). Existe en la trama que vincula a los diferentes individuos, poderes y órdenes sociales, en los sentimientos agresivos, en el deseo de destrucción que implican un desprecio tanto de los valores como del orden establecido, agravado por la negación de la identidad de quienes no podrán formar parte de un determinado grupo minoritario elitista o de la mayoría de la sociedad.

Según la definición de Cipolla, la violencia es la "ruptura del diálogo entre el yo y el alter" (Cipolla 1997: 31). Estas pocas palabras logran hacernos comprender con gran simplicidad el alcance de este fenómeno social siendo capaz de crear profundas distinciones entre individuos y grupos. La violencia es siempre física y simbólica al mismo tiempo, ataca simultáneamente al individuo o al grupo y su significado, como es muy evidente en los ataques terroristas a edificios y lugares simbólicos. Con los ataques se pretende borrar la identidad, significado y sentido de algo, se quiere remodelar las mentes, la cultura y el lenguaje en un acto de (re)fundación del orden social. La violencia y sus expresiones, sin dejar de ser una constante en la historia humana, cambian de forma y lenguaje sin desaparecer, siempre se encuentra una lucha entre identidades diversas en competencia por el reconocimiento de la propia identidad y por el poder resultante. La contribución de Pinker del 2013 reabrió el debate sobre el declino de la violencia desde un punto de vista sociológico. Los datos estadísticos, con toda evidencia, muestran que los niveles de agresión y violencia directa en los distintos períodos históricos han disminuido progresivamente. El declive de la violencia parece, pues, una parábola casi natural. A pesar de la presunta disminución de la violencia, el crimen y los distintos esquemas de seguridad nacional, pública y ciudadana, hasta el diseño de una vida de securitización y la "policialización" para la defensa de los riesgos globales y locales representan una prioridad política para muchos gobiernos. La organización de las relaciones sociales en las que el Estado tiene el monopolio de la violencia, poseedor de una violencia legal capaz de evitar su uso con fines ilegales (Van Krieken 2019), haría relativamente pacífica la convivencia, pero esta organización - dice Elías - es una invención técnica del hombre y como tal mantiene su fragilidad. Los "inventos" de la civilización se definen como espadas de doble filo: si por un lado logran moldear las relaciones limitando algunos tipos de violencia, por otro lado la insatisfacción con ellos podría conducir primero a la desilusión y luego al uso de la violencia. ¿Es la violencia el lenguaje más común del vivir en sociedad? Los espacios no regulados, es decir, los espacios de relaciones internacionales a nivel macro, y los de relación a nivel meso o micro, ¿siguen siendo los del estado natural? La violencia se puede domar a través de las instituciones, pero para que esto suceda, se deben cumplir condiciones precisas: si el proceso de securitización y policialización se desarrolla en un contexto de corrupción y impunidad de los sistemas de seguridad, estos

pueden crear las condiciones para que nuevas formas de violencia se generen desde la inseguridad general (Alda Mejías, Rodríguez Sánchez-Lara, 2021). Este ensayo pretende enfocarse en la contribución que la teoría de los procesos civilizatorios de Norbert Elías puede hacer a la comprensión de la violencia directa, cultural o simbólica (Galtung 1969). En su larga y productiva investigación, el estudioso se ha interrogado continuamente sobre la naturaleza humana y el mundo social del que formamos parte, deteniéndose en aquellos eslabones del proceso de vida que nos involucran en un intercambio dialéctico que es a la vez naturaleza y cultura. Elías se da cuenta de que “cuanto más claramente perciba el significado de un solo evento histórico, más claramente su propia investigación le revelará lo que los hombres del período bajo consideración pensaban de Dios, de la verdad, de la moralidad, de la belleza o del estado y de la ley [...]. Las formas temporales asumidas por la idea en diferentes períodos están ellas mismas conectadas, como hechos únicos, en un sistema más grande de ideas” (Elías 1998: 15, 16). Las cuestiones relativas a la violencia son múltiples: si se aísla como parte integrante del individuo, este lado muchas veces definido como primordial o animal del ser humano (Maffesoli 2003) ejerce fascinación y horror al mismo tiempo; si se entiende como pulsión social, la estrecha interrelación con el tema del poder (Hobbes 1651), la justicia (Benjamin 1921) y los lenguajes de la cultura (Foucault 2019; Bourdieu 1977), nos muestra cómo es un tema ineludible tanto ya que es imposible de restringir. La violencia es intrínseca a los sistemas sociales que, por la necesidad de mantener su propia identidad y coherencia y de perpetuarse, generan respuestas agresivas si los cambios que les afectan resultan demasiado bruscos o radicales. Si ya con la formación de los estados dinásticos en Europa a finales de la Edad Media, el estado se convierte en poseedor del monopolio de la violencia legítima (Van Krieken 2019) eso pero no fue el momento desde el cual una progresiva pacificación de la vida social causó la disminución de la violencia, este se interioriza pero no cesa. Los individuos aprenden a controlar sus impulsos, si, estamos en la sociedad de las "buenas costumbres", esa sociedad que comienza a sentir repugnancia por las pasiones descontroladas, se vuelve más mojigata, es una sociedad que niega e incluso elimina la muerte. Las reflexiones de Elías sobre el tema son útiles para indagar la cuestión, en cuanto parten de examinar el vínculo entre el proceso civilizatorio y la violencia. Los dos términos antagónicos se influyen recíprocamente dividiendo el campo de batalla. Invirtiendo la pregunta de Pinker, lo que Elías se pregunta es cómo es posible convivir de una manera relativamente pacífica y con índices de violencia bajos en lugar de razonar sobre la particularidad de la violencia social. El prejuicio negativo relativo al hombre, percibido como un sujeto tendencialmente violento y egoísta, lleva a formular la pregunta en otros términos: si en la representación antropológica prevaleciera el lado colaborativo/inclusivo que aseguraría la convivencia, las preguntas serían completamente diferentes, incluyendo el rasgo distintivo de la contradicción humana. Con el tiempo hemos sido testigos de una disminución progresiva de la violencia, pero no nos doblegamos por completo a las normas de la civilización y es entonces cuando la violencia regresa “La civilización nunca se completa y está constantemente en peligro. Está en peligro porque el mantenimiento de las normas civilizadas de comportamiento requiere ciertas condiciones, como un nivel relativamente estable de autodisciplina individual. Estos están vinculados a su vez a estructuras sociales particulares, como la provisión de bienes y servicios, la preservación de un estándar de vida acostumbrado y especialmente la pacificación social: la solución no violenta de conflictos a través del Estado. Pero la pacificación interna de la sociedad está siempre amenazada por conflictos sociales y personales que se encuentran entre los fenómenos normales de la vida social y que las instituciones pacificadoras sirven para resolver” (Elías 1988: 177).

La violencia no es solo una pulsión individual, sino es también una construcción social, un lenguaje de cada cultura: puede ser una respuesta adaptativa a un estímulo o estrés específico, como lo son los procesos de securitización y policialización y la violencia que deriva de la corrupción e impunidad causada por la pérdida de libertad por la securitización, pero sin los efectos positivos esperados. Es intrínseco a los sistemas sociales que, para mantener su propia identidad y coherencia y autoperpetuarse, generen respuestas agresivas cuando los cambios que los involucran resultan demasiado repentinos o radicales. Si vivimos en una sociedad que ofrece seguridad a cambio de libertad, cuando pagas en términos de libertad pero no obtienes más seguridad podemos esperar un aumento en los niveles de violencia general. Veremos en el siguiente párrafo la metodología elegida y cómo se articula el vínculo entre seguridad y violencia.

Desarrollo

Por este trabajo se realizó una revisión bibliográfica sistemática sobre el tema en la literatura existente que permitió la reflexión teórica sociológica. La misma incluyó libros, publicaciones de autores nacionales y extranjeros indexadas en diferentes bases de datos. Se emplearon como palabras claves para la búsqueda de la información las siguientes (en español e inglés): corrupción, securitización y policialización, corrupción e impunidad, violencia, por lo demás, datos de los últimos cinco años. El análisis de contenido de tipo directo permitió enfrentar teóricamente la temática que constituye un referente útil a los profesionales de la *policy advice* y de las ciencias sociales. La presente investigación utiliza una metodología mixta, con el objetivo de poder analizar las dimensiones cuantitativa de las publicaciones y la interpretación cualitativa, lo cual ofrece los datos necesarios para comprender los nexos entre seguridad y violencia. El paradigma cuantitativo es una variada serie de conceptualizaciones y operaciones, capaces de permitir la objetivación del fenómeno en estudio a través del cálculo u otros protocolos de clasificación. La parte cuantitativa muestra como estos temas son muy importantes en la literatura latinoamericana, con un especial atención en un enfoque geográfico que comprende México. En una primera búsqueda de la literatura estos temas se acompañan a otros como: migración y narcotráfico. Esto no pretende decir que en estas áreas geográfica hay más problemas de este tipo sino que la realidad es investigada desde un punto de vista académico que posiblemente esta solicitada por una sociedad que queda representada a través de estos temas. En la investigación también se utiliza la metodología cualitativa la cual permite profundizar y comprender los significados de las realidades sociales que le subyacen a través de una investigación lingüística que subraya a que nivel la violencia puede ser simbólica (uso de los adjetivos u

nombres). Se utilizan tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa para describir las categorías asociadas a la violencia. El contexto de dominación utilizada favorece la formación de identidades que tienen en cuenta una realidad de la violencia que se conjuga con securitización y policialización y al mismo tiempo con corrupción e impunidad. Este tipo de conexión no favorece un optimismo ligado al monopolio de la violencia del Estado, ni tampoco con el precio de la securitización en términos de libertad personal.

Payne (1989) sugiere que en contextos donde se da rienda suelta a la violencia, el concepto de que la vida tiene poco valor sigue siendo válido. Donde el dolor y la muerte permanecen constantes en la vida de la mayoría, existe la sensación de que la vida no es un bien preciado y, en consecuencia, quitarle la vida a alguien o usar la violencia adquiere diferentes significados en diferentes contextos. Por esto, según Payne, sólo en sociedades donde la tecnología y la seguridad económica aseguren el alargamiento de la expectativa de la vida, se valoriza y la violencia disminuye. Puede haber rituales de violencia justificados por representaciones de justicia (Zorzi 1994). Si bien para este ensayo pretendemos abordar el concepto de violencia tal como lo define Galtung (1969), ampliando la mirada nos damos cuenta que la definición de violencia sigue siendo difícil de abordar; la variedad de contextos y culturas existentes relativiza la mayoría de los enunciados generales. La violencia no es solo un impulso interno de un individuo, sino que es una construcción social, un lenguaje, un fenómeno emergente aprendido en una cultura específica o puede ser una respuesta adaptativa a un estímulo o estrés específico. Las reflexiones de Elías sobre el tema comienzan investigando en particular el vínculo entre el proceso de civilización y la violencia. Lo que pregunta Elías es cómo es posible vivir juntos en paz y con índices de violencia tan bajos. ¿Qué pasa con el Proceso de Civilización? La violencia puede ser comprendida en profundidad exclusivamente analizando la cultura y las emociones imperantes en cada período histórico. No olvidamos que la violencia y sus expresiones, sin dejar de ser una constante en la historia humana, cambian de forma, lenguajes y modos sin desaparecer. También Girard (2019) reflexionó sobre la violencia pero empezando desde las tragedias clásicas para comprender la relación entre los orígenes constitutivos de la sociedad y la violencia. En mitos y rituales Girard identificó los fundamentos de la violencia en la sociedad, a decir que la violencia es una fuerza circular el cuyo objeto es: 1) un deseo mimético en el que uno quiere ser el otro, 2) uno quiere poseer lo que el otro posee. Ese deseo mimético genera violencia, venganza o una espiral de violencia sin fin. Para proteger la comunidad de esta destrucción es necesario identificar estrategias de contención que en las sociedades arcaicas residían en los ritos sacrificiales que sirvieran para transmitir la violencia hacia una víctima sacrificial y actualmente residen en el sistema de justicia. Pero, ¿qué pasa si el sistema de justicia permite corrupción e impunidad? Si en los sacrificios la violencia se vuelve sagrada conteniendo la propagación de la violencia misma, la víctima o el chivo expiatorio, también es sagrado y es fundamental la elección de la víctima que debe tener una característica esencial para el desempeño de su función: debe estar tanto dentro como fuera de la comunidad o sea, tiene que pertenecer a esta sociedad e igualmente debe tener características que la hagan marginal a la comunidad y por lo tanto prescindible. En este particular se puede reconocer la construcción social de la figura del enemigo, sujeto marginal de la comunidad que transmite sentimientos negativos al mostrar que tiene las características de una alteridad suficiente (por características culturales, sociales o físicas) para ser prescindible en nombre de una supuesta protección de la identidad mayoritaria y por tanto no desencadene una espiral de venganza. El papel de la violencia evidentemente, incluso en los procesos de socialización, tiene un papel correspondientemente alto en la transmisión y perpetuación del conocimiento sobre el orden y los roles, la conciencia del poder su lógica y sus estructuras. A decir que la violencia es una herramienta de una tipología de orden y por esto los actores involucrados lo perciben como aceptable dentro del contexto de la relación social. La “ritualización” de la violencia que se repite según un esquema reconocible crea una normalidad dentro de la cual los sujetos saben moverse. La idea de Elías fue sugerir que en la base del cambio social estaba el deseo de autodeterminación de nuevas identidades que se expresan primero a través de la creación de nuevos lenguajes y culturas y luego a través de la violencia: “En la base de estos mecanismos automáticos y tendencias de cambio social se encuentran formas particulares de relaciones humanas, tensiones entre personas de un tipo e intensidad específicos. Estas tensiones comienzan a producirse, para decirlo de manera muy general, en una etapa particular de la división de funciones, cuando ciertas personas o grupos adquieren el monopolio hereditario de los bienes y valores sociales de los que dependen otras personas, ya sea para su sustento o para proteger o cumplir su existencia social” (Elías 2001: 41). Elías recuerda que no sólo las páginas de la historia sino también las de la literatura de los períodos examinados son de gran ayuda para comprender los signos del cambio cultural, y de hecho, todos los lenguajes culturales, desde la música, la poesía, la literatura y otro se superponen y exaltan, casi confundiendo: la violencia es el lenguaje que expresa el *Zeitgeist*.

¿Cuál es la relación entre la corrupción, la impunidad y la violencia? La expectativa es que ahí donde haya actos de corrupción que se mantengan en la impunidad, habrá un menor ejercicio de libertad personal. Donde el Estado sea incapaz de mantener la seguridad pública habrá más violencia y la arbitrariedad de la punición será percibida como injusta afectando la relación entre Estado y sociedad. Si vamos a interpretar el discurso de Ortiz, Vázquez (2020, 171) superponiendo la violencia con los Derechos Humanos (DH) “La expectativa de impunidad relacionada con los actos de corrupción funciona como un contexto que incentiva su comisión, que mantiene la comisión de actos corruptos a lo largo del tiempo, y que todo ello impacta en la disminución del ejercicio de los DH. En este marco, corrupción e impunidad se convierten en patrones estructurales de las violaciones a los DH. Siguiendo a Serrano & Vázquez (2009), cada derecho está constituido por el siguiente conjunto de obligaciones a cargo de los Estados:

- Obligaciones generales de respetar, proteger, garantizar y promover los DH.
- Elementos institucionales de disponibilidad, accesibilidad, calidad y aceptabilidad.
- Principios de aplicación de núcleo del derecho, progresividad, prohibición de regresión y máximo uso de recursos disponibles.” En el caso que no se siga este esquema la relación de confianza entre estado y

comunidad no se puede mantener y la violencia será una estrategia para crear un nuevo orden más justo a los ojos de la comunidad”.

Conclusiones

Cada individuo, viviendo de interdependencias y estando inserto en el colectivo social, vive en un amplio proceso. El hombre mismo es un proceso y se necesita una mirada atenta para comprender “las formas temporales que asume la idea” (Elías 1998: 16). La sociedad y el individuo son uno, y los cambios sociales no son fenómenos que vienen del exterior para modificar un sistema social en equilibrio. Elías reafirmó el carácter procedimental de la vida social y el concepto de vida social como relacional. Lo mismo ocurre con las organizaciones, que deben verse como procesos continuos y no como entidades estables sujetas a cambios ocasionales: los cambios que experimentan son el resultado de las acciones de los individuos. Necesitamos ver a los humanos no en singular, un homo clausus (Elías 1968), sino como partes de comunidades, grupos y redes (Elías 1969). La violencia narrada por Elías es la suma de pulsiones, sueños e ideales de los sujetos en busca de una identidad que dé sentido a sus vidas. La violencia nunca es producto de individuos o personas, es producto de sociedades que recurren a él como lenguaje universal para restablecer el orden, o un diálogo interrumpido. Los seres humanos no son civilizados por naturaleza, pero tienen por naturaleza una disposición que, bajo ciertas condiciones, hace posible una civilización, es decir, una autorregulación individual de impulsos conductuales momentáneos basados ??en pulsiones y afectos, o a una redirección de esos impulsos. De ninguna manera es correcto decir que el instinto de agresividad disminuye a lo largo del proceso de civilización. Hay un cambio en el equilibrio entre las limitaciones externas y la autolimitación a favor de estas últimas y, de esta manera, cambia toda la estructura de la identidad. En otras palabras, cambia la sensibilidad social hacia la violencia. Para Elías la superación de algunos rasgos de la acción violenta, tanto en sus formas interpersonales como estructurales es la principal propiedad del Proceso de Civilización, como lo es el proceso de constitución del Estado moderno. La pacificación de la sociedad a través de una “expropiación” de la violencia personal a favor del monopolio de la violencia estatal, sustentada en la aparición de sentimientos como la vergüenza y la aversión a la violencia, combinados con la confianza social hacia las estructuras estatales, sustenta el aumento de la autocontrol mediante la imposición de restricciones internas y externas a la agresión humana (Clement, Mennell 2020).

El proceso civilizatorio describe un cambio en el comportamiento de los sujetos que pasan de verse obligados a entregarse a la violencia hacia una autorregulación que tiende a la pacificación: un proceso moral, cognitivo y emocional al mismo tiempo. Para que el proceso civilizatorio pueda dar sus frutos, debe poder ser, al menos en la mente de los individuos de una sociedad, portador de mayores ganancias que los costos que requiere, el deseo de autolimitarse y el autocontrol debe estar profundamente arraigado para permitir que se superen las dificultades naturales del cambio social sin que los grupos se desintegren. Elías con gran sabiduría trató de demostrar cómo para comprender este fenómeno es necesario afrontar un esfuerzo de síntesis entre "naturaleza" y "cultura". La violencia sigue siendo un impulso, la violencia directa se convierte en violencia cultural o simbólica en algunos casos, existen justificaciones que la hacen lícita, se convierte en una herramienta útil para la afirmación identitaria de los grupos.

Una representación social de los hechos (Moscovici 1993) produce y mantiene sentimientos heroicos que fascinan a los que se sienten llamados a misiones superiores a través de la violencia. La violencia social se expresa en una fusión mística, en una sola identidad colectiva, tan fuerte que puede exigir sacrificios individuales y grupales. Se trata de personas que parecen estar animadas por la esperanza desesperada de una redención que sólo podría ser posible si la causa o el país en el que viven puede reconfigurarse a través de un sacrificio. En la mayoría de los casos la violencia, sobre todo de grupo está asociada a la figura de los jóvenes. Para Elías, los jóvenes (y en esta parte de su investigación, los terroristas) necesitan al menos tres cosas: proyección de futuro, un grupo de iguales que les ofrezca cierto sentimiento de pertenencia (Corvino 2021) en un mundo donde las diferencias entre generaciones son enormes, y un ideal o una meta que tenga sentido para sus vidas y que es incluso superior a la vida misma. La creación de identidades personales y colectivas, la necesidad de diálogo y la búsqueda de sentido se buscan y persiguen por cualquier medio, incluso con violencia directa, cultural y simbólica. Cuando la realidad les muestra a estos jóvenes que todo está perdido el sueño se convierte en una búsqueda violenta que glorifica la brutalidad. El sueño revela que no es más que un sueño. El desencanto se combate a través de la violencia como herramienta de imposición de la realidad: “Me parece que los terroristas de nuestros días también siguieron una época de deseo profundo. En los años había un floreciente movimiento marxista que, en lo esencial, no era violento. Hubo el emerger rápido y ligero del movimiento estudiantil del año 1968, y el terrorismo empezó en el momento en el que resultó ser sólo un sueño; en este caso, no el sueño de lograr una victoria, sino el sueño de hacer una revolución. Un sueño no se abandona tan fácilmente: sigue existiendo, uno está atado al sueño. Porque es imposible hacer soñar con la violencia, es imposible hacerlo con medios pacíficos” (Elías 1994: 149).

El impacto que la corrupción y la impunidad tienen sobre la violencia, en la medida en que ni la violencia ni el acto de corrupción, que de hecho permite que no sea sancionada, la impunidad se convierte en un contexto que incentiva al perpetrador a seguir cometiendo los mismos actos violentos, a seguir cometiendo actos de corrupción, y a las víctimas a cometer nuevas violaciones para protegerse.

Esquema 1. Interacción entre corrupción, violaciones a los derechos humanos e impunidad que se puede aplicar también a la violencia

“Son varios los países del mosaico latinoamericano que han incorporado la securitización en la seguridad pública [...] que goza de todas las características de guerra convencional; el discurso gubernamental niega la guerra y la reduce a un conflicto interno entre terroristas y el Estado, pero a este último se le agrega además la sociedad. El asunto del terrorismo tiende un velo que aún no han podido dilucidar los especialistas y los promotores de la violencia securitizada, porque no hay una definición ni tipologización sobre el terrorista, sólo la imputación es suficiente para detener a cualquier persona porque tiene perfil, pesa sobre él la sospecha o simplemente la fiscalía decide que es terrorista y hay que abrirle proceso judicial cuando es detenido el presunto delincuente” (Salazar, Rojas 2011, 33).

Esta Guerra de Baja Intensidad puesta bajo vigilancia y control de los cuerpos armados es un asunto de carácter político aplicada en temas considerados amenazas y ataques que vulneran la integridad del Estado. Indudablemente, la incorporación de la securitización como ejercicio preventivo de la policía orilla a la sociedad a un estado de guerra donde no hay seguridad en cuanto derecho natural. Ese Estado que tiene la capacidad para usar la fuerza, pero que permite la corrupción e impunidad y la invasión en la vida privada (Salazar, 2006) para asegurar aquellos derechos que no garantiza. Ese Estado se convierte en fuente de ingobernabilidad, como dice Guillermo O'Donnell, a la democracia en la frontera del autoritarismo. El miedo como factor político de control social sirve entonces para neutralizar ¿cual adversario? “La herramienta del miedo es un componente del biopoder, donde el control desde el Estado es tal que debilita la psique humana y la encierra en un cuerpo sin ánimo ni disposición de libertad; la angustia aparece como síntoma del auto-encierro e imposibilita a las personas otear el escenario primario que día tras día se presenta para obtener sus satisfactores cotidianos [...] estamos ante una política de profilaxis social que busca incesantemente eliminar a todo opositor bajo el estigma de terrorista” (Salazar, Rojas 2011, 39).

En una sociedad reprimida es muy posible que se vaya a luchar contra el orden impuesto. El sueño de la libertad, de un nuevo orden y una nueva identidad va a apresurar con violencia contra el estado de las cosas. Como ya afirmaron Kilminster y Wouters (1995), Maso (1995: 140) “la imagen del ser humano es el principal obstáculo para aplicar un modelo radicalmente relacional en la investigación sociológica” y es precisamente este el punto sobre el que se necesitará más investigación. La imagen hiper-racionalizada del ser humano (D'Andrea 2020) no favorece el florecimiento de razonamientos complejos que pueden incluir los aportes de la psicología, los estudios culturales y literarios que ya utilizaba Elías. Fragmentando el tema solo puede conducir a elaboraciones parciales y respuestas engañosas (Small 2021). Para mirar los procesos sociales con nuevos ojos, será necesario superar la dicotomía naturaleza/cultura del paradigma de la Modernidad (Morin, 2001) para favorecer una concepción compleja del ser humano que recupere lo múltiple dimensiones.



Bibliografía

- Alda Mejías, S., & Rodríguez Sánchez-Lara, G. (2021). *Seguridad, corrupción e impunidad en América Latina*.
- Benjamin W. (2000). *Opere complete. I. Scritti 1906-1922*, Torino, Einaudi.
- Bourdieu P. (2002). *Questions de sociologie*, Paris , Les editions de Minuit, 2002.
- Cipolla C. (1997). “Violenza” (ad vocem) in Cipolla C., *Epistemologia della tolleranza. V volume, S-Z*, Milano, FrancoAngeli, p. 3100.
- Clement M., Mennell S. (2020). Elías, ultra-realism and double-binds: Violence in the streets and the state. *European Journal of Criminology*, 1477370820977889.
- Corvino I. (2021). *Appartenersi. Verso un modello complesso di interpretazione del riconoscimento*, Milano, Meltemi.
- D'Andrea F. (2020) *I tempi dell'evoluzione. Prospettive sul futuro*, Futuri, 14, 2020, pp. 23-33.
- Maffesoli M. (2003). *La parte del diavolo*, Roma, Carocci.
- Elias N. (1968). Postscript, in Mennell, S., Dunning, E., Goudsblom, J., & Kilminster, R. (eds.) *On the Process of Civilisation: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations. The Collected Works of Norbert Elias*, Vol. 3. Dublin: UCD Press, 493-527.

- Elias N. (1969). Sociology and psychiatry, in Mennell, S. and Dunning, E. (eds) *Essays III: On Sociology and the Humanities. The Collected Works of Norbert Elias*, Vol. 16. Dublin: UCD Press, 159-79.
- Elias N. (1998) *La civiltà delle buone maniere*, Bologna, Il Mulino.
- Elias N. (1994). *Civilización y violencia*, *Ästhetik und Kommunikation*, 43, 1981, pp. 5-12. Conferenza al Congresso Tedeco di Sociologia (Bremen, 1980), REIS 65/94 pp. 141-151 *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*.
- Elias N. (2001) *The Society of Individuals*, Oxford, Blackwell.
- Foucault M. (2019). *Power, the essential works of Michel Foucault 1954-1984*, London, Penguin.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Hobbes T. (1651). *Leviathan*, Baltimore, Penguin Books, 1968.
- Kilminster R., Wouters C. (1995). From philosophy to sociology: Elías and the Neo-Kantians (a response to Benjo Maso). *Theory, Culture & Society*, 12(3), 81-120.
- Maso B. (1995). The different theoretical layers of The Civilizing Process: a response to Goudsblom and Kilminster & Wouters. *Theory, Culture & Society*, 12(3), 127-145.
- Morin, E. (2001). Os desafios da complexidade. *Morin E, organizador. A religação dos saberes. O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 559-67.
- Morin, E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Moscovici S. (1993). *The Invention of Society*, Oxford, Polity Press.
- Ortiz, H., & Vázquez, D. (2021). Impunidad, corrupción y derechos humanos. *Perfiles latinoamericanos*, 29 (57), 167-194.
- Pinker S. (2013). *Il declino della violenza. Perché quella che stiamo vivendo è probabilmente l'epoca più pacifica della storia*, Milano, Mondadori.
- Payne J. (1989). *Why Nations Arm*, Oxford, Blackwell.
- Salazar, R., & Rojas, I. Y. (2011). La securitización de la seguridad pública: una reflexión necesaria. *El cotidiano*, (166), 33-43.
- Salazar, Robinson (2006), *Visibilizando al enemigo: EE.UU. vs. América Latina*.
- Serrano, S., & Vázquez, D. (2013). *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. México: Flacso México.
- Small A. (2021). *Che cos'è la sociologia*. ed. Corvino, I., Del Gaudio, V. Terni, ElleO' Edizioni.
- Van Krieken R.(2019). Law and civilization: Norbert Elías as a regulation theorist, *Annual Review of Law and Social Science*, 15, 267-288.
- Zorzi A. (1994). Rituali di violenza, cerimoniali penali, rappresentazioni della giustizia nelle città italiane centro-settentrionali (secoli XIII-XV), *Publications de l'École Française de Rome*, 201(1), 395-425.

 Palabras clave

violencia, civilización, poder

Corrupción y salud: un análisis teórico y aplicado del escenario de la Covid-19 en Brasil a través del pensamiento de Floreal Antonio Ferrara

Ana Alice Marques ¹ ;

Leonardo Carnut ¹

1 - Universidade Federal de São Paulo.

Resumen de la ponencia

Introducción: Frente al ostensible escenario de corrupción en el Sistema Único de Salud (SUS) brasileño que salió a la luz de una Comisión Parlamentaria de Investigación (CPI) sobre la Covid-19, la relación entre ‘salud y corrupción’ se ha convertido en un tema ineludible, requiriendo estudios para abordar esta discusión. Sin embargo, es fundamental partir de una acumulación teórica e histórica del sector salud sobre la categoría de corrupción, así como pensarla a través de una matriz crítica que vaya más allá de la mera comprensión institucional de este fenómeno. Es en este sentido que este estudio, en su primera parte, presenta una caracterización de la categoría corrupción en la tradición marxista. Y en un segundo momento, trae algunos aportes del pensamiento elaborado por Floreal Antonio Ferrara, importante sanitarista argentino, en su Tomo 1 de ‘Salud y Corrupción’, sobre la relación ‘salud y corrupción’. Objetivo: Revisar la categoría ‘corrupción’ desde los estudios marxistas y analizar los aportes de Floreal Antonio Ferrara al tema en cuestión reflexionando sobre el caso brasileño. Método: Revisión Crítica Sistemática en la primera parte y Análisis Crítico de Contenido del Tomo 1 de ‘Salud y Corrupción’ de Floreal Antonio Ferrara. Resultados: A través de los autores, fue posible rechazar la idea de sentido común de que la corrupción es una práctica anormal de los ‘malos’ que se apropian de los recursos públicos. Pero, entendiéndolo así con Boito Júnior como parte constitutiva del Estado Capitalista, ya que en él existe una separación formal entre los recursos públicos y privados, de esta manera los recursos no son públicos, sino que están a la al servicio de los intereses de la clase dominante, siendo el sector salud uno de ellos. El pensamiento de comprender la corrupción en el Estado Capitalista camina como dice Ferrara, en el sentido de develar el escenario primario de la corrupción: lo que corresponde a la extracción de plusvalía. Sendo el Sistema Único de Salud (SUS) una política pública inmersa en el sistema capitalista, embora construída em um movimento de resistência, este também é cenário para los más diversos intereses de la burguesía, como se vió, por ejemplo, en los escándalos de los contratos de compra de vacunas para Covid-19 en Brasil. En resumen, este estudio tiene el potencial de traer reflexiones sobre la corrupción en salud y puede ayudar a pensar en caminos futuros para reorientar la posición política de la comunidad de salud sobre las prácticas corruptas en el sector.

Introducción

La corrupción es un tema multidisciplinario, que recibe aportes de la Economía, la Administración, las Ciencias Políticas, la Sociología, entre otros. Aunque no es un fenómeno nuevo, es polisémico y tiene diferentes formas de abordaje. Los estudios brasileños sobre la corrupción en ciencias humanas y sociales son en su mayoría públicos, con un enfoque general, sin especificar poder o esfera de gobierno, y hacen mayor uso de referencias extranjeras (Macedo, Valadares 2021). La minoría presenta un enfoque crítico que cuestiona el uso de la corrupción en la disputa política (Vitullo, 2022).

El interés por el tema aumentó en la década de 1990 a partir de la creación de la Transparencia Internacional (1993) y el involucramiento de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, el FMI (Fondo Monetario Internacional) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en la lucha contra la corrupción. De un tema poco discutido, la corrupción llega a ser considerada “el mayor inhibidor del desarrollo económico equitativo” en palabras de James Wolfensohn, presidente del Banco Mundial en aquel momento. (Polzer, 2001 en Vitullo, 2022) A partir de entonces se crearon recomendaciones políticas al respecto, especialmente para los países menos desarrollados que se vincularon como condiciones para el apoyo internacional y las inversiones, las cuales son congruentes con una ideología liberal de mercado, que obviamente se pretendía expandir en estos lugares (Vanucci, Petrarca, 2020).

Además, los casos de corrupción mediática en Brasil también impulsaron el estudio del tema entre 2014-2017 (Macedo, Valadares 2021). Recientemente, en 2021, salió a la luz un ostensible escenario de corrupción en el Sistema Único de Salud (SUS) brasileño a partir de una Comisión Parlamentaria de Investigación (CPI) sobre la Covid-19. Aunque hay una preocupación por el tema, es relativamente poco estudiado (Bahía, 2021). El abordaje de la corrupción en salud es consistente con las concepciones y perspectivas mayoritarias promovidas por organismos internacionales.

Estos casos de corrupción en el sector evidenciarán el carácter de mercado de la salud en la sociedad capitalista, sólo con una mirada crítica será posible construir una salida en defensa del mantenimiento de la salud como un derecho social. La relación entre ‘salud y corrupción’ se ha convertido en un tema ineludible, requiriendo estudios para abordar esta discusión. Sin embargo, es fundamental partir de una acumulación teórica e histórica del sector salud sobre la categoría, así como pensarla a través de una matriz crítica que vaya más allá de la mera comprensión institucional de este fenómeno.

Es en este sentido que este estudio, un trabajo inconcluso de maestría, en su primera parte, presenta una caracterización de la categoría corrupción en la tradición marxista, a partir de una revisión de contenido crítico de la literatura marxista. Y en un segundo momento, trae algunos aportes del pensamiento elaborado por Floreal Antonio Ferrara, importante sanitarista argentino, en su Tomo I de ‘Salud y Corrupción’, sobre la relación ‘salud y corrupción’ a través de un análisis del contenido crítico. Importante aclarar que Ferrara fue un médico argentino, dedicado a medicina social con larga trayectoria académica y dos periodos como ministro de salud de la provincia de Buenos Aires.

Desarrollo

Como este es un estudio de maestría todavía inconcluso se puede mostrar algunos resultados, pero aún no en profundidad. El primero que se percibió fue que aunque corrupción sea polisémico tiene una definición habitual que incluso es la que las organizaciones internacionales proponen, en que corrupción pone en confrontación el público y el privado. Algunos ejemplos de cómo dos autores de artículos de la revisión se acercaron al tema: «el entendimiento más común de corrupción es la subversión del bien público por intereses privados, pero ahora con la transnacionalización, también es sinónimo de ausencia de transparencia» (Bratsis, 2017). Según Cavalcante (2018), «la comprensión neoclásica de la corrupción sería como una forma distorsionada de lograr una remuneración».

Sin embargo, algunos autores critican esta definición más habitual y van a pensar que este fenómeno ultrapasa cuestiones morales, que corrupción es una categoría utilizada en el Capitalismo para la dominación, y el mismo pasa con el discurso de combate a corrupción de las organizaciones internacionales:

«La idea de corrupción es una creación ideológica (una representación inconsciente, deformada e interesada) del Estado Capitalista. (...) la idea misma de corrupción es una figura ideológica burguesa y sirve, en primer lugar, para encubrir que las instituciones, equipos, bienes y recursos humanos del Estado capitalista no son “públicos”, sino recursos al servicio de los intereses generales de la clase dominante. »

«La percepción ideológica de que la corrupción es una práctica desviada y anormal promovida por ciudadanos sin escrúpulos se impone con relativa facilidad; » (Boito Jr, 2017)

«corrupción no puede interpretarse como un mero problema de dejación moral de los actuales gobernantes, aunque ésta es evidente y ha tenido su buena parte de responsabilidad, sino que debe situarse en un contexto de giro neoliberal y en el mantenimiento de una larga tradición de capitalismo parasitario. »

«El discurso anticorrupción y transparencia, ahora a escala global, es un instrumento de manipulación ideológica y dominación política; » (Bratsis, 2017)

Estas ideas están de acuerdo con el pensamiento de Floreal Antonio Ferrara sobre corrupción. Para él, el fenómeno está ligado al poder, a la dominación, mismo antes del Capitalismo. Pero en este sistema productivo la escena primaria de la corrupción es la explotación del trabajo con el concepto de plusvalor de Marx. Además en un momento de crisis económica desde 2007-2008 (Roberts, 2018), es interesante pensar como Floreal:

« (...) todavía queda la alternativa de considerar a la corrupción, como un fenómeno que al menos en el capitalismo, ha encontrado como fórmula para reinyectarse potencia creadora, ante el proceso del valor de la tasa decreciente del beneficio del capital. » (Ferrara, 1998, p.115)

Así corrupción para Floreal no es una cuestión de moral porque no es individual, sino estructural, es utilizada como parte de un proyecto económico, político, social. Por esto el autor entiende que la incansable búsqueda por el criminal en todos los casos de corrupción mascara el entendimiento y comprensión del crimen, de toda su fuerza generatriz, cuya causa estructural. Lo que corrobora con el pensamiento de otro autor de la revisión:

«La simple condena moral de la corrupción puede resultar inútil, como medio de encontrar respuestas políticas a la misma, o incluso peligrosa por cuanto puede generar corrientes de opinión opuestas al desarrollo democrático y promotoras de pasividad social» (Recio, 1995)

Ya en la relación salud y corrupción Floreal percibí que en la Medicina hay un doble discurso, un sacerdotal y científico que mascara la corrupción. Él va a decir que:

«El discurso médico, mantiene en general, la búsqueda ontológica de la enfermedad, más que la indagación sobre el ser, y casi desconoce la búsqueda científica de la comunidad expresada en sus relaciones sociales, históricamente dominantes y de alta responsabilidad en la salud-enfermedad de todos. » (Ferrara, 1998 p.149)

«La oferta del sector, se seguirá encargando de cumplir el viejo papel tranquilizador social...»(Ferrara, 1998 p.151)

Estas son algunas de las contribuciones sobre corrupción aún inconclusas, pero de una mirada crítica. O sea corrupción está ligada al poder, a la dominación, no es una cuestión de moral individual, más sí estructural, es una ideología del Capitalismo, mascara los verdaderos problemas del sistema en la sociedad. No está entre el público y el privado porque en verdad esta separación es solamente formal, pues el público está al servicio de la clase dominante.

Conclusiones

La perspectiva más usual de corrupción es justamente aquella de carácter ideológico difundido por la burguesía, utilizada por muchos en la academia sin cuestionar. El uso de corrupción, anticorrupción sirve para mascarar los problemas estructurales del sistema productivo, y para perpetuar la dominación de clase en el Capitalismo.

Siendo el Sistema Único de Salud (SUS) una política pública inmersa en el sistema capitalista, este también es escenario para los más diversos intereses de la burguesía, como se vio, por ejemplo, en los escándalos de los contratos de compra de vacunas para Covid-19 en Brasil, entre otros vistos en la CPI. Son necesarios más estudios desde una mirada crítica para que se pueda avanzar en el pensamiento político y económico en salud.

Bibliografía

- Bahia L. Corrupção e saúde: o dilema do embricamento entre o público e o privado no Brasil. In: Carlo LG, Bittencourt MP, Mohallem MF coord. Corrupção e saúde. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung; 2021. p.73-96.
- Bratsis P. A corrupção política na era do capitalismo transnacional. *Crítica Marxista*. 2017 44:21-42.
- Boito Jr. A. A corrupção como ideologia. *Crítica Marxista*. 2017 44:9-19.
- Cavalcante S. Classe média, meritocracia e corrupção. *Crítica Marxista*. 2018 46:103-125.
- Ferrara FF. Corrupción y Salud Tomo 1 Una teoría de la corrupción para la salud. Buenos Aires: Catálogos Editora; 1998.
- Macedo SV, Valadares JL. A produção acadêmica brasileira sobre corrupção: uma revisão sistemática. *REAd*. 2021 Mai/Ag 27(2):400-29.
- Recio A. Corrupción y transformaciones económicas. *Viento Sur*. 1995 Abril 20.
- Vanucci A; Petrarca FR. A luta contra corrupção: o estado da arte e perspectivas de análise. *Civitas*. 2020 Set/Dez 20(3):305-314. doi: 10.15448/1984-7289.2020.3.38421
- Vitullo GE. O tema “corrupção” na produção acadêmica da Ciência Política brasileira. *Revista Sul-AmericanaDe Ciência Política*. 2022 7(2):109-135.

Palabras clave

Corrupción; Salud;

O discurso da segurança pública nos Conselhos Comunitários

José Augusto Conceição Pereira ¹;

Márcio Alexandre Mota Duarte ²

1 - Grupo de Estudos sobre Novas Tendências Sociais (GENTES). 2 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Resumen de la ponencia

O ensaio que tencionamos, aqui, desenvolver objetiva examinar a consolidação do discurso da segurança pública. Processo que se iniciou nos anos de 1990, no contexto da reengenharia do serviço público estadual, quando então se desenvolveram, entre outras ações para o setor segurança, os Conselhos Comunitários (instância propositiva, composta de cidadãos e autoridades públicas, civis e militares, das polícias fluminenses). A instituição Conselho Comunitário de Segurança é o objeto de nossa investigação que, referenciada teórica e metodologicamente em “A ordem do discurso” de Michel Foucault (1996), toma como categoria de análise seu conceito de discurso (2007), a saber: práticas que seguem regras e que formam sistematicamente os objetos de que falam. Neste sentido, buscaremos investigar, tanto os procedimentos que definem a qualificação e os atributos dos indivíduos que falam, as circunstâncias de pronunciamentos e a eficácia suposta das palavras sobre o público (rituais da palavra) quanto a forma de distribuição geral dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (apropriação social do discurso). Com isto pretendemos responder a uma questão-problema trivial: o que é segurança pública segundo o discurso dos CCS ou, dito de outro modo, qual é discurso de segurança sustentado pelos CCS?

Introducción

No Brasil, por cerca de 20 anos, contados do fim da ditadura civil-militar, a sociedade civil organizada discutiu e os governos estaduais ensaiaram modelos de serviço público de segurança adequados ao Estado democrático de direito, alternando-se em perspectivas, ora garantistas, ora punitivistas. Esta dinâmica foi tratada pelos meios de comunicação em termos de “Direitos Humanos” *versus* “segurança pública”.

No final dos anos de 1990, uma equipe, integrada por pesquisadores e policiais, enfrentou o desafio de formular, para o Estado do Rio de Janeiro, um projeto de política segurança que superasse a dicotomia: efetividade policial (cujas estratégias derivam da lógica de guerra, segundo a qual o desrespeito aos direitos de populações vulneráveis é um efeito colateral do combate ao inimigo) *versus* primado dos direitos humanos (a partir do que os direitos dessas populações passam a ser objeto central da política de segurança).

Neste contexto, experimentava-se, simultaneamente, a substituição de uma institucionalidade autoritária por outra democrática; e a reestruturação produtiva das organizações, públicas e privadas.

A política formulada por eles refletia os fenômenos da redemocratização e do neoliberalismo, em termos: das Áreas Integradas de Segurança Pública (AISP), das Delegacias Legais, do Instituto de Segurança Pública RIOSEGURANÇA (ISP), o Grupamento Especial de Policiamento de Estádios e o Grupamento Especial de Policiamento em Áreas Turísticas); e das instâncias de interlocução com o cidadão, como a Ouvidoria, o Conselho de Segurança do Estado do Rio de Janeiro e os Conselhos Comunitários de Segurança.

Criados, em 1999, os Conselhos Comunitários de Segurança (CCS) são foros de participação social de natureza consultiva, propositiva e voluntária, onde interagem as autoridades locais de segurança pública (Delegados Titulares das Delegacias Distritais da Polícia Civil e Comandantes dos Batalhões de Polícia Militar), como membros natos e a sociedade civil, por meio de participantes avulsos e de outros eleitos para a direção desse foro (membros efetivos).

Suas reuniões ordinárias são mensais e, em regra, presenciais. A fala é o veículo principal de comunicação das demandas de seus participantes. Isto faz com que a dinâmica de distribuição, controle e circulação da fala se torne elemento central para a compreensão de dois aspectos da política segurança – (i) a relação entre sociedade civil e agentes de segurança no nível local e (ii), o reflexo desta relação na fixação das diretrizes da política de segurança – que se pode resumir a uma única questão-problema: qual o discurso dos CCS sobre a segurança no Estado do Rio de Janeiro, ou melhor, de quais práticas se constitui o discurso da segurança nos CCS?

Neste sentido, os CCS constituem um objeto de estudo analisável a partir da categoria “discurso”. O que nos remete à técnica interpretativa da Análise do Discurso a qual nos induz a eleição de “A Ordem do Discurso”, de Michel Foucault, nossa principal referência Teórica.

Os sistemas de coerção do discurso a que se refere Foucault definem (i) o que se deve dizer (função de exclusão), (ii) o que não se deve dizer (função de limitação) e (iii) quem deve dizer (função de rarefação do

sujeito).

Por função de exclusão, considera aqueles procedimentos que definem sujeitos e objetos autorizados e as formas e circunstâncias permitidas para a produção do discurso. E são de três tipos: (1) interdição do discurso, isto é, proibição de enunciar um discurso por coisa (i) da circunstância em que se inscreve, (ii) da censura ao objeto do discurso e (iii) dos predicados do sujeito que fala (ibidem, 1996, p.9); (2) segregação da loucura, caracterizada como a estigmatização do discurso contra-hegemônico;; (3) vontade de verdade, também designada vontade de saber, que se caracteriza como uma manifestação da luta pelo poder na forma da produção de uma verdade que se sobrepõe a todas as outras formas de conhecimento.

O autor considera como função de limitação o conjunto de procedimentos internos de restrição do discurso, que tem por objetivo controlar as dimensões do acontecimento e acaso, ou seja, o imprevisto. São de três tipos: (i) princípio do comentário, caracterizado como a produção de um texto que se referencia a outro, sobre o qual quer-se apoiar ou superar seu valor; (ii) princípio do autor, definido como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações (ibidem, 1996, p. 26), não se confunde com o indivíduo falante ou o redator; respeita a autoridade (prestígio) da fonte (indivíduo ou grupo) produtor do texto; (iii) princípio da disciplina, encerra um sistema anônimo, caracterizado pela organização de um conjunto de saberes sobre um determinado objeto que define as regras e o horizonte teórico, os quais devem ser observados para a produção de novas proposições verdadeiras.

Por fim, concebe a função de rarefação dos sujeitos como uma forma de controle do discurso que se realiza mediante um conjunto de regras que tem como objetivo limitar o acesso ao discurso a um certo número de indivíduos.

As funções de rarefação dos sujeitos, a que também denomina sujeição do discurso são: (i) rituais da palavra, considerados procedimentos que exercem o controle dos participantes por meio da definição dos papéis a serem desempenhados, dos comportamentos e circunstâncias a serem observados, da qualificação exigida e da linguagem a ser utilizada, é considerada a forma mais superficial e visível dessa categoria de controle do discurso. exigência de identificação; (ii) sociedades de discurso, constituídos como grupos de indivíduos que mantêm, entre si, o controle do discurso por meio da manutenção de um conjunto de regras secretas para a sua produção, distribuição e consumo; (iii) doutrina, caracterizada como um conjunto de discursos compartilhados por um grupo de indivíduos que, em decorrência da adesão às mesmas verdades e regras, estabelecem entre si uma ligação e identidade, diferenciando-os daqueles que não pertencem ao grupo doutrinário - a doutrina realiza o que Foucault denomina de uma “dupla sujeição”, a submissão dos sujeitos que falam aos discursos e a vinculação dos discursos aos indivíduos do grupo doutrinário; e (iv) apropriação social do discurso, designada como a apropriação coletiva dos discursos, realizada pelo sistema de educação, pela mídia, pelo marketing e outros instrumentos políticos que têm a função de manter ou modificar os discursos que devem ser transmitidos coletivamente, distribuindo os poderes e saberes que trazem consigo. Neste procedimento, argumenta Foucault, não há isonomia, mas distribuição e apropriações desiguais dos discursos, de acordo com os limites marcados pelas distâncias, oposições e lutas sociais.

O objetivo deste ensaio é analisar dois específicos procedimentos do que Foucault designa rarefação dos sujeitos; a saber: (i) rituais da palavra e (ii) a apropriação social do discurso. O faremos a partir (1) da observação participante em reuniões dos CCS da Área Integrada de Segurança Pública (AISP) que compatibiliza os limites geográficos de atuação, do 22º BPM e da 21ª Delegacia Legal (bairros de: Benfica, Bonsucesso, Higienópolis, Manguinhos, Maré e Ramos); e da AISP 23 que composta do 23º BPM e das 11ª, 14ª e 15ª Delegacias Legal (bairros de: Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Leblon, Rocinha, São Conrado e Vidigal). A escolha destas AISP se deu em função de contraste das condições de vida das duas comunidades e a média do IDH de seus bairros.

Desarrollo

Os espaços de reunião observados foram: o campus do Centro Universitário Augusto Mota (UNISUAM), no bairro de Bonsucesso, AISP 22; e o Clube Monte Líbano, no bairro da Lagoa, AISP 23. Os encontros tiveram duração superior a duas horas, na AISP 22 e superior a três horas na AISP 23. Todos agendados para o horário da manhã, em dia útil.

O rito das reuniões variou bastante entre os dois CCS. Na AISP 22, a reunião de 13/07/2022 começou com 30 minutos de atraso e as autoridades de segurança chegaram alguns minutos após. Um membro efetivo fez a leitura minuciosa da ata da reunião anterior. A presidente solicitou aos 26 presentes que se identificassem; para o que um microfone foi disponibilizado. Às 11h00min, após as apresentações, a fala foi aberta ao público, com a advertência quanto ao limite de 4 minutos por orador e a necessidade de identificação – nome e vinculação institucional. O encontro foi encerrado às 12h21min.

A reunião de 10/08/2022, na mesma AISP 22, foi iniciada sem a presidenta daquele CCS que se atrasou, por uma hora, em razão de operação policial em Manguinhos. Motivo, talvez, para o quórum reduzido em relação à anterior, contando, ao todo, 17 participantes.

Após a distribuição de cartilhas sobre prevenção de violência contra a mulher, produzida pela FIOCRUZ em parceria com o CCS, deu-se início à leitura da ata, enquanto dois policiais militares fotografavam e filmavam a todos. Após reproduzir o registro do pedido intervenção das Forças Armadas nas comunidades da AISP 22, formulado por um participante, o orador manifestou repúdio, dizendo: "somos partidários, mas aqui respeitamos os poderes constituídos das polícias". O subcomandante do 22º BPM informou sobre a criação de um gabinete itinerante para ouvir a comunidade *in loco*. Só então a palavra foi cedida ao público.

A reunião da AISP 23, em 28/07/2022, começou às 10h00min. Próximo à entrada do auditório estavam posicionadas duas mesas, e sobre elas, 3 documentos: uma lista de presença com nomes impressos de participantes regulares; uma segunda lista de presença com nomes de autoridades policiais e de órgãos públicos; e uma ficha temática de três folhas para inscrição para uso da palavra.

A presidente pediu aos membros da mesa que se apresentassem de modo breve. Após o que, ela própria, fez um curto balanço de sua gestão. Um participante indagou a presidente sobre a leitura da ata da reunião anterior. Ao que esta respondeu que a ata se encontrava disponível à porta do auditório. Outros participantes reclamaram do pouco tempo de fala reservado ao público.

Os membros natos realizaram um balanço de suas medidas de segurança, começando pelo Comandante do 23º BPM, seguido pelos Delegados de Polícia e, depois, pelos representantes dos órgãos públicos municipais. Após, foi franqueada a palavra aos demais presentes, no auditório, por ordem de inscrição.

As reuniões de ambos os CCS não contam com uma pauta. Sendo o único tópico recorrente, a prestação de contas feita, na AISP 23, pelas autoridades públicas quanto às contramedidas às demandas que lhes foram submetidas em reuniões anteriores. Nesta AISP, o participante, antes da reunião, se inscreve para a fala; e tem a palavra conforme seja anunciado, por um membro efetivo, seu nome e o tema de sua exposição. Contrastando com o procedimento adotado nas reuniões da AISP 22, em que os participantes solicitam a palavra para expor um assunto ou contraditar o expositor, em uma dinâmica própria ao debate.

A tabela abaixo coteja os ritos de realização das reuniões dos dois CCS com o roteiro de reunião preconizado pelo art. 37 do Decreto nº 47.651/21 que regulamenta estes Conselhos.

Figura 1

Pauta-padrão das reuniões dos Conselhos Comunitários de Segurança

Item	CCS AISP 22	CCS AISP 23
Abertura pelo presidente	x	x
Composição da mesa	x	x
Leitura e aprovação da ata da reunião anterior	x	-
Apresentação dos dados estatísticos do mês anterior	-	x
Prestação de contas das tarefas distribuídas nas reuniões anteriores.	-	-
Apresentação do tema principal a ser tratado	-	-
Assuntos gerais	x	x
Pauta livre com inscrição prévia junto à mesa	x	x
Síntese dos assuntos tratados e comunicação da próxima reunião	-	-
Consignação, em atas ou relatórios, das ações seguintes a serem desenvolvidas	-	-
Encerramento	x	x

Contrastam, também, entre um e outro CCS, os conteúdos dos debates. Na reunião de 13/07, na AISP 22, um senhor, apresentado pela presidência como o “nosso decano” relatou ser morador da região, havia 80 anos e que se encontrava proibido de dizer representar o Conjunto Habitacional Esperança, da Maré. “Ordem lá de cima”, justificou, referindo-se, possivelmente, aos grupos criminosos que ali atuam. Afirmou ser um dos fundadores daquele CCS e que, no início, “as reuniões enchiam”, porque um Policial Militar entrava em contato com a Associação de Moradores, convidando-os.

Uma moradora de Manguinhos, idosa, destacando-se pela simplicidade de suas roupas e linguagem corporal agitada, repetia angustiada que nada melhorava e reclamou a presença de representantes do Programa Cidade Integrada e do Governador. Sua fala foi abafada pelas interjeições, risos e reclamações dos demais participantes; e endossada pela presidenta do Conselho que destacou o risco que a falta de manutenção da sinalização e iluminação públicas oferecem aos moradores. A discussão foi rematada por outro participante que disse: “o Estado conserta, vagabundo vai lá e rouba [os cabos de sinalização e iluminação]”.

Uma segunda moradora de Manguinhos, também idosa, acompanhada de seu marido deficiente visual, pontuou que a falta de iluminação pública e o desrespeito dos motoristas à sinalização, em razão do medo da violência,

põe em risco a vida dos moradores. E sobre os confrontos entre policiais e criminosos comentou: “num dia, ficamos com o nervo abalado, no outro, temos que trabalhar”.

Os ânimos se exaltaram e o senhor que primeiro havia feito uso da palavra diz: “ali tem que ficar escuro, que é por onde passa o bonde (grupo de delinquentes)”, propondo como solução a instalação de um quebra-molas para dificultar o deslocamento dos criminosos.

A sugestão de que os problemas ali relatados pelos moradores da Maré se resumiam às atividades criminosas na área, irritou a presidente do Conselho que contraditou: “estamos falando de 99% dos moradores e se o bonde quiser [passar], vai dar um jeito”. Atribuindo o crime de furto a usuários de crack acresceu: “conserta-se o sinal pela manhã e rouba-se à noite”. E rematou: “não é a polícia que vai resolver, nem a saúde, mas o conjunto da Segurança Pública”.

Moradores representantes de condomínios do bairro de Higienópolis e Bonsucesso dirigiram a fala ao comandante do 22º BPM. Comentaram a existência de grupos de Whatsapp sobre segurança do bairro, forneceram informações sobre a dinâmica criminal e informaram que, sendo alguns deles policiais, eventualmente informam diretamente aos “colegas” nas viaturas sobre os casos e atitudes suspeitas que consideram merecer atenção e intervenção da polícia. Ainda, indagaram ao comandante sobre a possibilidade de implantação do Programa Presente, em Higienópolis. Por fim, elogiaram o comandante pelo planejamento da segurança dos bairros e sugeriram sua inclusão nos grupos de Whatsapp.

O comandante do 22º BPM explicou que tem solicitado mais recursos à Secretaria de Estado em razão da carência de efetivo e viaturas em sua unidade; que seu planejamento obedece ao movimento da mancha criminal, baseada nas estatísticas oficiais, o que implica a priorização momentânea de uma localidade em detrimento de outra que se torna, então, mais vulnerável à criminalidade. Convidou os moradores a visitarem o Batalhão e solicitou que fosse incluído nos grupos Whatsapp de cada bairro.

A presidente do Conselho reforçou a necessidade do registro de ocorrência, a partir do qual a polícia realiza seu planejamento.

Um participante que disse ter sido, um dia, candidato a cargo eletivo, fez a seguinte argumentação:

Temos que nos atentar na escolha dos representantes. Pra mim, temos hoje um Congresso acovardado. Pra mim, a polícia hoje não é mais polícia, é soldado de guerra. O 22º [Batalhão] tem medo de atingir pessoas inocentes, e o meliante está protegido com a população. É 1%, todos com fuzil. Quem tinha que entrar [na comunidade] é a Marinha, Forças Armadas, porque é arma de guerra.

Um representante da ONG Redes da Maré contra-argumentou que a comunidade conta 140 mil moradores e que, caso 1% desta população possuísse fuzis, a cidade pararia. Informou sobre o aumento de problemas de convivialidade na comunidade, como a prática a prática de guerra de pedras entre as crianças, havendo depredação de escolas, além de brigas constantes entre vendedores ambulantes. Explicou que a ONG vêm realizando intervenções artísticas e urbanísticas no território, com o qual desmentem a máxima de que apenas advogados atuam no tema da segurança. Reclamou da falta de policiamento naquela localidade. Propôs visitar o 22º BPM para apresentar o trabalho realizado pelo Redes da Maré e tentar estreitar laços entre as duas instituições. Solicitou o contato do Comandante.

Adiante, outro participante perguntou se o aumento do crime não estaria associado à decisão do Supremo Tribunal Federal de restringir as operações nas favelas e de colocar o “Big Brother” (câmeras) nos uniformes dos policiais.

O representante da ONG Viva Rio fez registrar a presença de uma mulher que acompanhava a reunião. Tratava-se de uma mãe que havia perdido um filho durante uma operação policial. A criança, voltando da escola, foi alvejada por um tiro de fuzil. À época, a imagem desta mãe segurando o uniforme escolar do filho perfurada e manchada de sangue estampou as manchetes dos jornais. Sua participação na reunião, no entanto, foi silenciosa.

A autocensura imposta por esta mulher era comum, de uma forma ou outra, a todos os demais participantes moradores das comunidades pobres ali presentes. Estes não teciam comentários sobre a qualidade da oferta dos serviços policiais, suas demandas eram dirigidas a outros órgãos que ali não se faziam presentes: serviço de iluminação, coleta de lixo e outras demandas de ordenamento e conservação pública de responsabilidade municipal.

Perto do fim da reunião, chegaram os representantes do Programa Cidade Integrada, e as falas passaram a se dirigir a eles. Um representante da FIOCRUZ demandou maior transparência e diálogo dos gestores do Programa com a sociedade civil, afirmando que as iniciativas não vêm atendendo às necessidades do público.

A reunião do dia 10/08/022 foi antecedida pela distribuição de cartilhas sobre prevenção de violência contra a mulher, produzida pela FIOCRUZ em parceria com o CCS. Aberta a sessão, procedeu-se à leitura da ata, ocasião em que dois policiais militares fotografaram e filmaram.

Ato contínuo, o leitor da ata, na qualidade de morador do bairro Leopoldina, discorreu sobre prováveis rotas utilizadas por criminosos em fuga, demandas dos comerciantes e ausência de área de lazer para moradores; e reforçou a necessidade do registro de ocorrência, pois segundo afirmou: “para combater a mancha [criminal], só com dados”.

Uma moradora da Maré relatou a demanda dos mais velhos por psicólogos; o aumento da violência entre as crianças das comunidades; e o aumento no consumo de álcool e outras drogas pelos adolescentes, que estariam se isolando e não procurando mais ajuda. E afirmou que as escolas não estariam dando o apoio adequado a essas crianças e adolescentes. Ao que o subcomandante do 22º BPM aventou a possibilidade das escolas solicitarem à

SEPM o serviço do PROERD.

Representante da LAMSA divulgou processo seletivo de projetos de esporte, educação e meio ambiente, para comunidades do entorno da Linha Amarela, a serem financiados pela empresa.

A presidente do CCS chegou com uma hora de atraso, devido a uma operação policial. Relatou que os equipamentos de assistência social que atendiam aos moradores de de Manguinhos foram transferidos para Bonsucesso, sem prévio comunicado.

Moradores de Nova Holanda, Parque Proletário, Penha e Manguinhos demandaram ao CCS solução para os problemas de furtos praticados por usuários de drogas cujas cenas de uso se localizam nesses mesmos bairros. Defenderam, contudo, a existência dos serviços de abrigo e o direito da população em situação de rua de permanecer nas vias públicas. Atribuíram à conjuntura econômica o agravamento do quadro descrito.

Aparentemente ansiosa, a Coordenadora da UPA Manguinhos iniciou sua fala informando que a unidade de saúde realiza mais de 300 atendimentos diários e que, quando há vítima por PAF (Perfuração por Arma de Fogo), esta é encaminhada a um hospital de referência, já que a UPA não conta com leitos. Acresceu que o protocolo da UPA é, nestes casos, informar imediatamente a UPP Manguinhos. Feitos estes esclarecimentos, relatou que policiais militares teriam entrado na unidade de saúde procurando por uma vítima, supostamente, um criminoso baleado por integrantes da corporação. Os profissionais de saúde entraram em pânico, pacientes desestabilizaram-se e, ao fim, um dos médicos pediu demissão. Os policiais militares teriam revirado lençóis e vasculhado em todos os cantos da unidade. Ao final, dirigindo-se ao subcomandante, questionou: “O que houve? Qual é a orientação? Isso é o protocolo?”

Pressionado, o subcomandante se furtou de responder diretamente a questão, e argumentou que “a experiência demonstrou a necessidade de realizar a verificação”.

Inconformada, a Coordenadora repetiu a pergunta, “Mas isso é o protocolo?”, elevando o tom. O silêncio do subcomandante é interrompido pelo comandante da UPP de Manguinhos, que, referindo-se ao episódio narrado, respondeu enfaticamente “se é do tráfico, tem que verificar”. Segundo o comandante da UPP, os policiais haviam sido informados que a vítima baleada se tratava de uma pessoa com mandado de prisão, o que justificaria a incursão policial na unidade de saúde.

Percebendo o escalonamento da tensão, a Assistente Social – que, mais tarde, teria confidenciado ao pesquisador que ela mesma teria feito o convite à Coordenadora – pôs-se a intermediar a discussão, e em tom sereno, repetiu a pergunta da Coordenadora, dirigindo-se ao subcomandante: “O que ela gostaria de saber, comandante, é se este é o protocolo de ação da polícia”.

Irritado com a insistência, o subcomandante, com rispidez, justificou que “se a polícia não agir, o criminoso pode colocar a segurança da população em risco, fazendo vocês de refém, levando pro alto do morro. Fazemos isso pra preservar a vida de vocês.”

Aflita, a Coordenadora da UPP explicou que já teria havido episódios de troca de tiros entre policiais e criminosos dentro da UPP; e que o medo dos funcionários e pacientes é de um novo confronto, pondo a vida de todos em risco.

Percebendo a irredutibilidade do comandante, a Assistente Social propôs continuar a mediação da demanda entre a UPA e as polícias após o término da reunião.

Seguiram-se mais duas falas sobre furtos de água e energia; e foi encerrada a reunião.

Na reunião de 28/07/2022, do CCS da AISP 23, o comandante do 23º BPM expôs a ações adotadas e seus reflexos na estatística criminal – enfatizando a redução percentual dos roubos. Discorreu sobre formas de prevenção a crimes e sobre a Patrulha Maria da Penha, oferecendo o contato dos responsáveis por ela, em sua unidade. Por fim, advertiu aos presentes sobre a contratação de serviços de terceirizados, lembrando o duplo homicídio ocorrido no bairro de Botafogo.

O representante de uma das Delegacias de Polícia explicou a diferença da natureza do serviço das duas polícias e reportou as principais investigações em curso. Encerrou fornecendo o número de telefone da Delegacia. Ao que uma moradora retrucou, dizendo que “toca-toca [o telefone] e ninguém atende”.

A subprefeita da Zona Sul listou as ações realizadas por sua administração: obras, ações de fiscalização de posturas, manutenção de equipamentos públicos (especialmente, as praças) e retirada de cabines abandonadas em São Conrado, que vinham sendo utilizadas por ambulantes e moradores de rua. Logo depois, a representante da Secretaria Municipal de Assistência Social explicou que o órgão realiza o acolhimento dos moradores de rua 24 horas por dia, com o apoio da COMLURB que faz o recolhimento do material dessas pessoas.

Os policiais responsáveis pelas Operações Lagoa Presente e Ipanema Presente fizeram um breve relato das principais ocorrências criminais. Sendo, na Lagoa, o (i) tráfico de drogas; e (ii) roubos e furtos praticados por “menores” usuários da linha de ônibus 476 (Méier/Leblon), moradores de rua e criminosos se passando por entregadores do *Ifood* (segundo o policial, um destes, inclusive, teria atirado contra uma guarnição). Em Ipanema, a policial responsável pela Operação elencou como balanço de sua atuação as apreensões de objetos cortantes e identificação de mandados de prisão por roubo e furto entre moradores de rua, e a prisão de um vendedor ambulante, com mandado de prisão aberto por estupro.

“Percebemos que os moradores de rua não gostam de ser constantemente abordados. Agem como nossos filhos. Quando pedimos para saírem do local, acordam, dizem que vão sair e, assim que damos as costas, voltam a dormir”; com orgulho, o policial da Operação Leblon Presente explicou que repetiam a abordagem até que se sentissem incomodados e desistissem de permanecer. E rematou: “sempre abordamos de maneira cortês, uma

abordagem cidadã. Oferecemos o serviço de assistência social da base”. Os responsáveis pelas Operações Ipanema e Lagoa Presente, e da UPP Rocinha disponibilizaram seus contatos aos moradores.

A delegada da 11ª DP (Rocinha) pontuou a diminuição dos registros de violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha), propondo ações de incentivo ao aumento de denúncias. Comentou, ainda, o grande número de furtos em sua circunscrição, e o resultado da investigação desse tipo de crime, com a identificação do receptor.

O tema dos moradores de rua foi retomado pela Coordenadora de Assistência Social do município, que fez uma distinção entre pessoas em situação de rua e pedintes, responsabilizando os donativos feitos pela "classe média" pela existência e permanência daqueles nas ruas.

Os moradores intercalaram cobranças às autoridades com elogios às contramedidas policiais e dos demais órgãos de serviço público, ali presentes. Um mesmo morador agradeceu à concessionária pela limpeza dos rios da Zona Sul ao mesmo tempo que interpelou o comandante do batalhão sobre a localização das viaturas, antes estacionadas em pontos por ele identificados.

Uma terceira moradora de Ipanema, preocupada com a desvalorização do seu imóvel e com o isolamento que, segundo ela, era provocado pela deterioração do entorno, relatou que:

De junho pra cá, alguém me falou que liberaram o tráfico [de drogas] em Ipanema. Toda noite fazem fezes na [rua] Barão da Torre. Tem gente que não vai mais nem na minha casa ... toda noite tem carro com vidro quebrado. ... tem cracudos morando ali”.

Para os moradores, os usuários de drogas vinham se constituindo como problema crescente mais grave que a dos moradores de rua: “Eu não sei de onde aparece tanto usuário”, afirmou um representante de uma associação de moradores que, em seguida, agradeceu à polícia pelo “trabalho de perturbar” os moradores de rua e pelas apreensões de motos e terminou sua fala dizendo “Queremos que se comece a agir antes que aconteça uma tragédia com o usuário [de drogas]”.

Por fim, alguns participantes constataram a redução do número de policiais nas delegacias, e dirigindo-se às autoridades presentes, perguntaram sobre a posição do governo sobre a falta de efetivo, tema sobre o qual não obtiveram resposta, apenas a confirmação, em tom de lamentação, dos policiais presentes.

Dado o avançar da hora, o pesquisador teve que se ausentar antes do término da reunião, que já havia extrapolado em mais de uma hora o horário previsto para seu encerramento.

Conclusões

As reuniões, dos CCS observados, nos evidencia – por sua dinâmica de distribuição, controle e circulação da fala – o modo de apropriação social do discurso da segurança, naqueles foros. Esta dinâmica também evidencia a verticalidade da relação entre sociedade civil e agentes de segurança. Encontrando-se as polícias (no meio desta escala) em posição de ouvir dos participantes do CCS da AISP 23 (situados no topo) como quem se querem as coisas; e dizer para os participantes da AISP 22 (situados na base) como as coisas serão.

As falas dos participantes revelam, na AISP 22, polarização entre defensores da ordem pública a qualquer custo e defensores da ordem pública sob o império da lei; ao passo que na AISP 23, chamam a atenção menos pela unanimidade do clamor pela preservação da ordem pública; e mais pela omissão unânime de indicativo do como realizá-la – se a qualquer custo ou sob o império da lei.

As discussões dos CCS, como um todo, não interferem na formulação da política de segurança; porém, no modo como suas medidas são executadas, em cada AISP. A eficácia das palavras em produzir o mínimo consenso depende da realização satisfatória de práticas perspicazes de seleção dos participantes (rarefação do sujeito) como, por exemplo: o agendamento de encontros exclusivamente em dias úteis e quase sempre em horário comercial, o que garante a frequência de profissionais autônomos, empresários e idosos sem atividade laboral; enquanto dificulta a presença assalariados e estudantes. O registro da imagem (quando moradores de localidades controladas por criminosos); o local de reunião, a linguagem verbal e vestual são também fatores de eventual constrangimento, senão estigmatização, especialmente dos mais desprovidos – como foi o caso da senhora que, na AISP 22, reclamou a ação do programa Cidade Integrada.

A estes rituais da palavra que definem a qualificação do sujeito falante (quem fala) e o discurso eficaz (o que se fala), se somam os que definem as circunstâncias de pronunciamento (quando e como se fala). São, por exemplo, a advertência sobre a neutralidade política do CCS; a exigência de inscrição prévia do nome e tema do orador; a mediação, dos membros efetivos, de conflitos ocasionais. Tratando-se, então, de formas de limitação dos perigos da materialidade de discursos como aquele pronunciado pela Coordenadora da UPA, na reunião do CCS da mesma AISP 22.

A rigor, conforme Foucault, o objeto em disputa é sempre um mesmo e único: o poder. Porém, amiúde, essa disputa pelo poder se dá em razão de objetos outros mais específicos. Deprendendo-se no caso dos CCS tratar-se de uma disputa pela liberdade – de desfrutar de um modo de vida, como na AISP 23 ou de estar eximido do jugo, seja de paramilitares, ou das forças policiais, ou dos traficantes de entorpecentes, como no caso da AISP 22.

Bibliografia

Decreto nº 40.859, de 23 de julho de 2007. (2007, 23 de julho). Cria, sem aumento de despesa, a Câmara de Gestão de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro - CAGESP, e dá outras providências. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Decreto nº 41.930, de 25 de junho de 2009. (2009, 25 de junho). Dispõe sobre a criação e implantação das Regiões Integradas de Segurança Pública (RISP) e das Circunscrições Integradas de Segurança Pública (CISP) para todo o território do Estado do Rio de Janeiro. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Decreto Nº 47.651 de 16 de junho de 2021. (2021, 16 de junho). Institui o regulamento dos Conselhos Comunitários de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, institui o Fórum permanente dos CCS, sem aumento de despesas, e dá outras providências. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Foucault, M. (1996) *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. (16. ed.) Loyola.

_____. (2007) *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. (7. ed). Forense Universitária.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Resolução SSP nº 263, de 26 de julho de 1999. (1999, 26 de julho). Define os coordenadores das áreas integradas de Segurança Pública e dá outras providências. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Resolução SSP nº 331 de 31 de janeiro de 2000. (2000, 31 de janeiro). Dispõe sobre a transformação do Grupamento Especial de Policiamento de Estádios (GEPAT), na estrutura da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Resolução SESEG nº 1.213 de 31 de julho de 2018. (2018, 31 de julho). Dispõe sobre a transformação do Grupamento Especial de Policiamento de Estádios (GEPE), na estrutura da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

Palabras clave

Análise do Discurso, Conselhos Comunitários, Gestão da Segurança

Violencia, criminalidad y elecciones en México. Hacia una nueva comprensión de la violencia política en el siglo xxi.

Cristopher Mejía Rosas ¹

1 - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego".

Resumen de la ponencia

Título: Violencia política, criminalidad y elecciones en Puebla 2017-2018.

Autor: Cristopher Mejía Rosas.

Correo electrónico: cristo041995@gmail.com.

Institución: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

País: México.

Abstract.

The relationship between violence, coercion and criminality has been a constant in the electoral scenarios of the last decades in the Mexican State. The electoral elections in 2018 were a clear sign of an abundant presence of political violence and were characterized by the renewal of different positions of popular representation, among which are: the federal executive branch of Mexico, 9 Governorships, 300 Provincial Councils with a majority relative, 200 proportional representation councils, 64 relative majority senates, 32 proportional representation senates, 32 first minority senates, municipal councils and local congresses. The political violence that manifested itself in the electoral process affected militants, sympathizers, citizens, and candidates of all political parties. Given this, the objective of this work will be to present a theoretical interpretation of the recent characteristics of political violence that show that the State is not the only entity with the capacity to exercise violence with legitimacy, as can be observed in the state gaps that have been covered. by criminal organizations that associated with political actors and state authorities contribute to the preservation of political power and have acquired the ability to filter their (often illicit) interests into the state administration of violence. The complex clandestine interactions between political actors, state authorities, and criminals have been concentrated in municipal spheres, which have become the propitious scenario for violent disputes to obtain and preserve political power.

Resumen.

La relación entre violencia, coerción y criminalidad ha sido una constante en los escenarios electorales de las últimas décadas en el Estado mexicano. Los comicios electorales en el año 2018 fueron muestra clara de una presencia abundante de violencia política y se caracterizaron por la renovación de distintos cargos de representación popular, entre los que se encuentran: el poder ejecutivo federal de México, 9 Gubernaturas, 300 Diputaciones de mayoría relativa, 200 diputaciones de representación proporcional, 64 Senadurías de mayoría relativa, 32 senadurías de representación proporcional, 32 senadurías de primera minoría, Ayuntamientos Municipales y Congresos locales. La violencia política que se manifestó en el proceso electoral afectó a militantes, simpatizantes, ciudadanos y candidatos de todos los partidos políticos. Ante ello, el objetivo del presente trabajo será presentar una interpretación teórica de las características recientes de la violencia política que muestran que el Estado no es el único ente con capacidad para ejercer la violencia con legitimidad como puede observarse en los vacíos estatales que han sido cubiertos por organizaciones criminales que asociados con actores políticos y autoridades estatales contribuyen a la preservación del poder político y han adquirido la capacidad para filtrar sus intereses (a menudo ilícitos) en la administración estatal de la violencia. Las complejas interacciones clandestinas entre actores políticos, autoridades estatales y criminales se han concentrado en ámbitos municipales que ha sido convertido en el escenario propicio para las disputas violentas por la obtención y preservación del poder político.

Introducción

El 1 de julio del 2018 se llevaron a cabo comicios electorales para elegir al poder ejecutivo federal de México, 9 Gubernaturas, 300 Diputaciones de mayoría relativa, 200 diputaciones de representación proporcional, 64 Senadurías de mayoría relativa, 32 senadurías de representación proporcional, 32 senadurías de primera minoría, Ayuntamientos Municipales y Congresos locales. El proceso electoral resultó en la victoria para el partido de MORENA, que ganó en la mayoría de los puestos disputados. No obstante, la elección se desarrolló en medio de una oleada de violencia política que se expresó en asesinatos, atentados, asaltos armados, amenazas, robos de información, torturas, secuestros, daños a propiedad privada y heridos por agresiones físicas en contra de simpatizantes, militantes y candidatos políticos.

Muestra de lo anterior es la exploración realizada por la Revista Proceso (2018), en la cual señala que a partir del “8 de septiembre de 2017, cuando inició el proceso electoral, al primero de julio 2018, se registraron 774 agresiones contrapolíticas; 152 de ellos fueron asesinados, 48 eran precandidatos y candidatos a puestos de elección popular” (pág. 1). El Estado de Puebla resaltó por el proceso de violencia con mayor cantidad de víctimas y, en consecuencia, los resultados terminaron por otorgarle una dudosa victoria a Marta Érika Alonso Hidalgo del Partido Acción Nacional (PAN) que provocó la impugnación electoral por el partido opositor (MORENA) que concluyó el 8 de diciembre del 2018, fecha en que el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación ratificó la victoria de la candidata del PAN en las elecciones de la Gubernatura.

El fenómeno se manifestó en contra de candidatos políticos, militantes y simpatizantes de todos los partidos políticos, funcionarios y en contra de ciudadanos inmersos en la contienda electoral. Por consiguiente, la presente investigación sostiene que el desenlace violento del proceso electoral en Puebla corresponde con las interacciones clandestinas que se han articulado en el ámbito municipal y se distingue la presencia de múltiples actores (políticos y criminales) que disputan el control social de territorios y la preservación del poder político. En consecuencia, el municipio se ha convertido en el escenario propicio para el despliegue de la violencia política debido a las interacciones entre actores criminales, actores políticos y organizaciones sociales que emplean la violencia para reprimir la presencia de actores que representan una amenaza a sus intereses.

El primer caso registrado desde el comienzo del proceso electoral en Puebla se remite al asesinato de Germán Villalba Luna, aspirante por parte de MORENA a la alcaldía del municipio de Zacatlán que se ubica en zonas distinguidas por la prevalencia de operaciones criminales dedicadas al robo de combustible (Animal Político, 2018). El caso se suma a la identificación del estado de Puebla por la concentración de actividades ilícitas relacionadas con la extracción ilegal de combustible a causa de la complicidad de actores estatales (funcionarios públicos) en los municipios que albergan territorios atravesados por ductos de PEMEX y gas LP, con los intereses exacerbados de las organizaciones criminales que se han aferrado en regiones aledañas. Las investigaciones impulsadas por familiares de la víctima no resolvieron la identificación de los responsables, toda vez que el caso no registra amenazas previas a la víctima, sin embargo, las características del asesinato (ocurrido en pleno día, durante su traslado en carretera) muestran que fue planificado y coordinado por actores que vieron amenazados sus intereses con la posible victoria electoral de la víctima. Los casos que continuaron presentándose en Puebla destacan por la preponderancia de asesinatos en contra de alcaldes y funcionarios públicos ubicados en municipios que albergan altos índices de actividad delictiva enfocada a la extracción de combustible robado (huachicol), secuestro, robos armados y tráfico de productos ilícitos.

El problema a examinar en la presente investigación es de carácter coyuntural y centra la atención en el ámbito local, por lo cual, las fuentes de investigación (institucionales y académicas) son escasas en cuanto al sustento empírico de la interpretación teórica del fenómeno. Las instituciones facultadas para registrar y atender las denuncias sobre actos de la violencia política no contienen un registro de ello, y si lo tienen, no corresponde con los

acontecimientos. El desarrollo del presente trabajo implicó la solicitud de información sobre los casos de denuncias de violencia política a la Fiscalía especializada en delitos electorales y a la Unidad de Transparencia del Instituto Electoral del Estado (IEE). Las autoridades de la primera institución mencionada aluden que el fenómeno es un tema que se está discutiendo recientemente para su legislación, motivo por el cual no existe registro alguno. El IEE (2018) registra una cifra mínima de 16 quejas de violencia política por razón de género y no corresponde con los casos registrados en la prensa. Por consiguiente, la interpretación del fenómeno se sustenta en la investigación hemerográfica y en las investigaciones centradas en el sistema político mexicano.

Las investigaciones que se han realizado sobre la violencia política en la historia reciente del estado mexicano identifican la participación de actores ajenos al Estado en el ejercicio de la violencia y en el control electoral de la población. Muestra de ello, es la investigación desarrollada por Kathy Powell (2012) quien considera que la implementación del modelo económico neoliberal en México ha acentuado las relaciones de poder que han sustentado las prácticas políticas clientelares de la política electoral y han tolerado la participación violenta del crimen que reafirma sus intereses en la forma de gobierno (Powell 2012). Esta perspectiva contempla la democratización de las instituciones estatales que permitieron la competencia electoral y derivó en la llegada al poder político de nuevas elites políticas provenientes del Partido Acción Nacional (PAN). Esto supone que la democratización de las instituciones permitió el asentamiento de alianzas entre actores estatales y criminales en la política local debido a la fractura del control de la política nacional que caracterizó a la política tradicional.

La perspectiva de John Gledhill (2016) vislumbra la presencia del fenómeno como una consecuencia de las relaciones cada vez más difusas entre el Estado, la criminalidad y las configuraciones en la economía nacional. Esto considera la proliferación de relaciones difusas entre actores criminales y actores políticos en dimensiones federales, estatales y municipales. Por consiguiente, los asesinatos políticos en las últimas décadas se comprenden como resultado de la tolerancia a las operaciones criminales que sirvieron de apoyo a los grupos políticos para la preservación del poder político y superaron la capacidad represiva del Estado porque han enfocado sus intereses en el control social y político de los territorios.

Las aportaciones de Pilar Calveiro (2012) muestran que las declaraciones de guerra contra el narcotráfico resultan funcionales para favorecer los intereses transnacionales de la economía ilícita, las formas de organización, acumulación y concentración de riqueza en el contexto del neoliberalismo. Esto implica la intervención armada del Estado en cualquier región para promover los intereses de una organización criminal y despojar aquellas que no corresponden con los intereses de las élites y también para tolerar las operaciones del crimen en regiones donde se cuestiona el orden que trata de imponerse con la llegada de una nueva

elite al poder político. Es posible asociar esta perspectiva con los intereses que se encuentran plasmados en las más altas cúspides del sistema financiero y en las alianzas de la política internacional que toleran la expansión criminal de ciertos grupos en algunas regiones del mundo. Por consiguiente, las perspectivas que influyen coinciden en que actualmente no se observan las mismas medidas represivas implementadas por los Estados autoritarios que se observaron en el contexto de las dictaduras militares o en el Estado autoritario de partido en México, sino que, es posible vislumbrar la proliferación de alianzas entre actores estatales y actores criminales que se han plasmado desde el ámbito municipal hasta las más altas esferas gubernamentales.

Es posible discernir la articulación de mecanismos represivos que han sido asumidos por elites políticas que disputan o preservan el poder político en el ámbito local. Las teorizaciones relativamente recientes sobre la vinculación entre violencia política y criminalidad resultan de utilidad para interpretar la presencia del fenómeno en los distintos municipios del Estado de Puebla. La información recopilada en el presente trabajo demuestra que los distintos niveles del Estado se pueden confundir con el crimen organizado, provocando la aparición de las fronteras borrosas en donde las distinciones entre actores políticos, ciudadanos y actores perpetradores de la violencia se difuminan. Esta perspectiva coloca en tensión la concepción del Estado como el monopolio del ejercicio de la violencia legítima porque la realidad del ámbito municipal en Puebla demuestra que el asentamiento de grupos criminales en los distintos municipios donde se manifestó el fenómeno, permite que estos grupos la ejerzan de manera ilegítima alcanzando un férreo control de las instituciones locales.

Desarrollo

La presente investigación comprende la violencia política electoral como una subcategoría que expresa las manifestaciones de la violencia en escenarios electorales. Sin embargo, el abordaje teórico y empírico del fenómeno muestra que es necesario superar las concepciones clásicas de la violencia política que la comprendieron desde su ejercicio estatal en contra de opositores, toda vez que el escenario electoral en México, particularmente en el estado de Puebla, demuestran la presencia de diversos actores no estatales que ejercen la

violencia con el objetivo de disputar o preservar el poder político. Por consiguiente, la configuración de la violencia política en la actualidad responde a los reajustes de la política económica mundial (implementación del neoliberalismo) que se caracterizaron por la reducción de la intervención estatal en la gestión productiva y la reconfiguración de la política nacional que desembocó en la descentralización del poder político controlado históricamente por el Partido Revolucionario Institucional (PRI)[1]. La descentralización política en el ámbito nacional derivó en la concentración del poder político en ámbitos locales con el arribo al poder estatal por grupos políticos opositores al PRI en distintas regiones del país. El estado de Puebla es muestra clara de la cohesión del poder político en ámbitos locales con el arribo al poder estatal por Rafael Moreno Valle Rosas[2] que a través de la articulación de alianzas del gobernante con los grupos empresariales y políticos más influyentes (en los distintos municipios que integran la región) instaló un régimen que se caracterizó por las prácticas autoritarias en contra de opositores a la forma de gobierno que priorizó la inversión transnacional y destacó por la omisión gubernamental para controlar acciones delincuenciales y toleró la vinculación de funcionarios públicos con actores criminales.

El presente trabajo propone el análisis de la violencia política a partir del impacto de la configuración política del contexto nacional en los escenarios de la política electoral en el estado de Puebla y la conformación de un régimen que destacó por una fuerte presencia para reprimir movimientos sociales opositores y una ausencia ante el auge criminal. Es posible sostener que el nuevo régimen en Puebla mantuvo diversas redes de complicidad con organizaciones criminales y favoreció el auge de la violencia criminal para controlar, orientar y reducir la participación política de la sociedad a razones meramente electorales en beneficio de la élite en el poder. Las diferentes escalas de complicidad estatal se identifican en la colaboración de funcionarios públicos y alcaldes municipales allegados al gobernador con las redes criminales emergentes para beneficiarse de su ejercicio de la violencia en periodos electorales y la obtención de ganancias ilícitas. A ello se agrega la reactualización de redes clientelares y el favorecimiento a las nuevas formas de acumulación neo-extractivistas en las regiones caracterizadas por la amplia dimensión de recursos naturales[3].

Aunado a lo anterior, es importante destacar que la conformación autoritaria del régimen en Puebla corresponde con la historia política de la región que se caracteriza por la figura autoritaria del gobernante y sus redes clientelares y corporativas con caciques municipales, empresarios locales y control autoritario de recursos públicos para favorecer a liderazgos políticos y organizaciones afines a su beneficio. En ese sentido, las características del nuevo régimen se distinguen por la actualización de las redes clientelares en el autoritarismo del régimen que mantuvo el posicionamiento de familiares y allegados al gobernante en los principales cargos del servicio público, así como también se colocaron miembros allegados al gobernante en el control y creación de partidos locales y favoreció perfiles políticos para posicionarlos como candidatos políticos en las presidencias municipales. A lo anterior se agrega también la presencia de inversiones transnacionales que fueron respaldadas por la administración gubernamental y les permitió la explotación de recursos naturales, lo cual generó una respuesta por parte de las poblaciones afectadas mediante manifestaciones y denuncias legales y públicas ante la respuesta represiva del gobernante que desplazó la fuerza policiaca para reprimir la movilización de forma legítima mediante la legalización de la represión bajo el concepto renombrado en la prensa como “ley bala”[4] que consistió en la legalización del uso de las armas para la represión de la protesta social (Gonzales y Zilli, 2017).

Por otra parte, la represión de opositores se complementó con el auge de prácticas delincuenciales que evidenciaron la nula atención gubernamental en la contención del crimen. Muestra de ello son los datos acumulados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que para el 2013 registra un aumento de la incidencia delictiva con 31, 662 casos. Por consiguiente, los resultados de la política autoritaria del régimen se caracterizó por el atropello de los Derechos humanos respecto a la cantidad de presos políticos, confrontación armada o violenta contra protestas sociales, imposición de proyectos destructores que atentaron contra las condiciones ambientales de vida en distintas regiones del Estado, el incremento sin límite de prácticas delincuenciales, y el incremento de la brecha de desigualdad social provocada por la reducción del gasto público y la priorización del gobierno en obtener ganancias de las inversiones transnacionales.

A lo anterior se agrega la complicidad del régimen autoritario con la criminalidad que se hizo cada vez más notoria en la vinculación de actores políticos allegados al gobernante con organizaciones criminales, tal como se advierte en la detención de Eukid Castañón Herrera, ex legislador local y federal y, uno de los principales operadores del morenovallismo detenido a causa de delitos de falsedad e informes dados a la autoridad, espionaje, delito de extorsión y enriquecimiento ilícito (La Jornada 2022). Al caso anterior se suman 7 casos de políticos asociados a bandas criminales dedicadas al robo de combustible, comprendido coloquialmente como “huachicoleo”[5], entre los que se encuentran: el caso de Ignacio Salvador Hernández, alcalde del municipio de Ajalpan, quien solicitó licencia por 90 días luego de que se confirmara en una investigación sus nexos con Juan Miguel Cervantes Álvarez (conocido como “el momo”) identificado como líder regional del Cartel Jalisco Nueva Generación (CJNG) quien alberga gran parte de su historial delictivo en Puebla sin deslindarse de operaciones criminales en Orizaba, Veracruz dedicadas al narcotráfico, extorsión y robo y venta ilegal de hidrocarburos (Diario cambio, 2020);

Los casos de sospecha e investigación judicial contra diputados locales por posibles vínculos con bandas criminales dedicadas al robo de combustibles refieren a: Sergio Moreno Valle, exdiputado local a quien se le ha relacionado con actividades ilícitas a causa de haber certificado propiedades a favor del empresario Othón Muñoz Bravo quien fue investigado por supuestas actividades huachicoleras y liberado poco después a falta de pruebas (Diario cambio, 2017) A ello se agrega el caso de Manuel Pozos Cruz notario y ex diputado local por el partido Compromiso por Puebla, quien fue investigado por la Unidad de Inteligencia Financiera (UIF) tras adjudicársele recursos ilícitos por más de 332 millones de pesos obtenidos por la presunta venta de combustible

robado (Diario cambio, 2020). Finalmente, se agregan los casos de alcaldes municipales ligados al crimen: el expresidente municipal de Palmar de Bravo, Pablo Morales Ugalde quien fue relacionado con el robo de combustible en el año 2017 debido a diversas irregularidades encontradas en las gasolineras que tenía en su posesión y liberado tiempo después a falta de pruebas (Angulo 7, 2018); José Isaías Velázquez Reyes ex alcalde de Atzitzintla, apresado por su relación con líder criminal dedicado al huachicoleo; José Luis Rechy, ex edil de Cuyoaco, quien tuvo una investigación en su contra e inclusive se le suspendió el permiso de una de sus estaciones de servicio al detectarse irregulares en la comercialización de combustible y anomalías fiscales; Genaro Negrete Urbano, ex presidente de Naupan relacionado con el robo de combustible mediante la imposición de retenes que permitieron y agilizaron el paso de los vehículos huachicoleros (Diario cambio, 2022).

En consecuencia, la concentración y centralización del poder estatal en Puebla permitió disponer del marco jurídico para legitimar las acciones represivas de gobierno y a su vez, permitió vínculos de actores políticos afines con las extensas redes criminales, dedicadas a la extracción ilegal de combustible. Por consecuencia, las diversas redes de complicidad estatal con criminales y las acciones represivas del gobernador son los principales factores que posicionaron al Estado de Puebla entre los primeros lugares de entidades con altos índices de violencia política que comprendió asesinatos, atentados, secuestros, desaparición forzada, amenazas (telefónicas y presenciales) y asaltos en contra de militantes, simpatizantes, funcionarios públicos, y en general, en contra de los votantes. La figura 1 ilustra la comparativa de casos de violencia política que involucran las características ya mencionadas y posiciona al Estado de Puebla con la mayor cantidad de casos. Dicho sea de paso, la cantidad de casos disparada en Puebla también se debe a que un gran número de actores políticos pertenecientes al grupo opositor (Partido MORENA) recibieron amenazas telefónicas constantes.

Figura 1. Número de casos de violencia política por entidad.

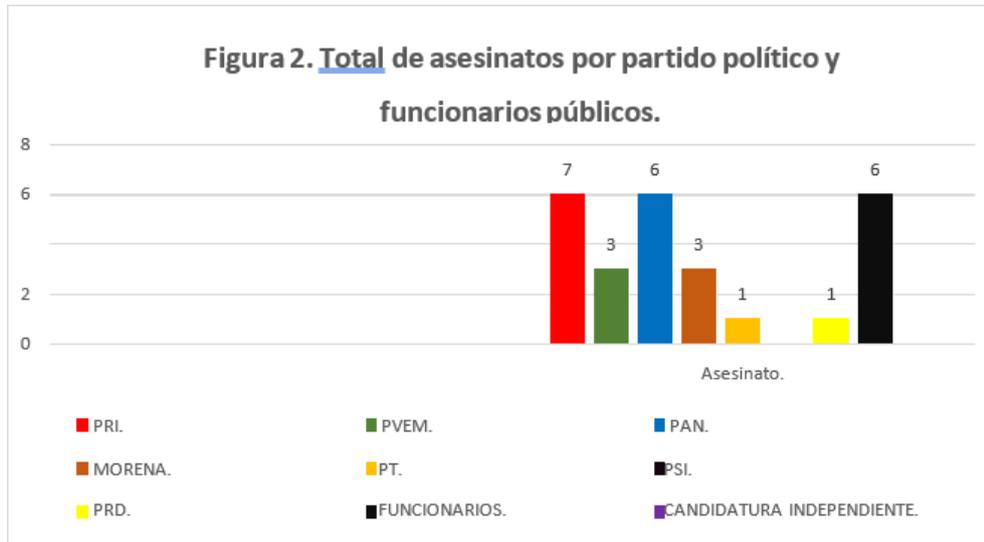


Fuente: Elaboración propia con base a los casos reportados por la prensa nacional.

La figura 1 fue elaborada mediante la recopilación y agrupación de las notas de prensa en los distintos medios informativos nacionales y locales que fueron contrastados para garantizar la imparcialidad de la investigación. El rastreo hemerográfico siguió la temporalidad de la declaración oficial del Instituto Electoral del Estado (IEE) sobre el comienzo general del Proceso Electoral Estatal Ordinario a partir del día 31 de octubre del año 2017 hasta el 8 de diciembre del 2018, fecha en que el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación ratificó la victoria de Martha Erika Alonso Hidalgo en las elecciones de la Gubernatura. Cabe destacar que la identificación de los casos de violencia política electoral se realizó a través del reconocimiento de la víctima (asesinatos, atentados, secuestros, desaparición forzada, amenazas y asaltos) inmersa en el contexto electoral.

El desenlace de los últimos procesos electorales en el Estado de Puebla ha destacado por las expresiones de la violencia política que no corresponde a las operaciones de una expresión partidista en particular, sino a la interacción de múltiples actores que disputan la permanencia de diversos intereses en relación con prácticas criminales, el control social de territorios y la preservación del poder político estatal. La figura 2 ilustra la afectación de la violencia política en partidos políticos y

Figura 2. Total de asesinatos por partido políticos y funcionarios públicos.



Fuente: Elaboración propia con base a los casos reportados por la prensa local.

El Municipio es el área que concentra las interacciones entre actores criminales, organizaciones sociales y funcionarios públicos que coordinan a los especialistas de la violencia para reprimir la presencia de grupos políticos y sociales opositores que representan una amenaza a los diversos intereses y utilizan la plataforma del partido para disputar el poder político estatal. En ese sentido, la región que albergó la mayor cantidad de casos de violencia política fueron los municipios ubicados en el “triángulo rojo”, denominado así debido a la prevalencia de grupos criminales dedicados al robo combustible que mantienen un férreo control operativo en la zona y han alcanzado la capacidad para controlar el poder municipal a través de la negociación con alcaldes y funcionarios públicos. No es casualidad que en 2022 el Estado de Puebla fue considerado como el primer lugar nacional en conexiones ilegales de gas LP y extracción de hidrocarburos y la ordeña en los municipios de Tepeaca, Quecholac, Acatzingo, Palmar de Bravo, Tecamachalco y Acajete y desde el 2015 se consideró que el número de tomas clandestinas se incrementó incontrolablemente, mezclada con otras actividades ilícitas como robos a camiones de carga, homicidios y secuestros (El universal Puebla, 2022). En ese sentido resulta necesario desarrollar una interpretación que trascienda las conceptualizaciones tradicionales de las Ciencias Sociales que redujeron la comprensión de la violencia política y muchos otros fenómenos sociales a la mera intervención del Estado, oscureciendo las interacciones que se esconden detrás de las redes de complicidad entre los diversos actores (estatales, criminales, ciudadanos y organizaciones sociales) que intervienen en el desenlace colectivo y organizado de la violencia.

[1] Los antecedentes históricos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) se caracterizan por la aparición del corporativismo que conglomeró a diversos grupos políticos, como sindicatos y pequeños partidos locales, en una sola organización política que funcionaba para designar la ocupación de cargos públicos.

[2] La victoria electoral de Rafael Moreno Valle Rosas ocurrió en las elecciones del 2010 por el Partido Acción Nacional (PAN), opositor a la tradición priista del régimen político de Puebla.

[3] Es importante destacar que durante la administración del gobernador Rafael Moreno Valle Rosas se generaron la mayor cantidad de concesiones a mineras canadienses que buscaron la extracción de minerales en la sierra norte del Estado.

[4] La Ley Bala entró en vigor el 19 de mayo del 2014. El argumento legal se expresó como: “Ley para proteger los Derechos Humanos y regular el uso legítimo de la fuerza pública”. El tercer punto enunciaba el uso de armas incapacitantes no letales y el cuarto rubro permitía el uso de armas de fuego para legítima defensa de la vida.

[5] El huachicoleo se define por la Real Academia Española como la sustracción de combustible de manera ilegal utilizando tomas improvisadas en algunos de los oleoductos que se encuentran en el país.

Conclusiones

El presente trabajo es la continuidad de la investigación realizada en los estudios de Maestría que ha explorado la relación entre violencia política y el fenómeno de la criminalidad en el contexto de elecciones para explicar el entrecruzamiento entre crimen organizado y gobiernos municipales del estado de Puebla. De esta manera, el proyecto abarca perspectivas de investigación sugerentes para examinar problematizaciones poco desarrolladas en el marco de la Ciencia Política y la Sociología Política. El proyecto se propone superar las restricciones académicas que han enmarcado el análisis del fenómeno a la correlación de variables coyunturales (cargos

disputados) que coinciden en los escenarios electorales violentos y destacan la magnitud de elecciones locales como la causa principal del fenómeno (Alvarado, 2019). Así mismo, el trabajo busca desarrollar hallazgos científicos que alumbren las causas estructurales de las nuevas características de la violencia política para la superación de la perspectiva que asocia la causa del fenómeno a la escasa o nula intervención estatal en la contención de acciones violentas en los comicios electorales (Coutiño, 2020).

La relevancia teórica de la presente propuesta de investigación se encuentra en la pretensión de superar las definiciones clásicas que asociaron la concepción la violencia a las acciones represivas del Estado que se ejercen en contra de organizaciones insurgentes y opositores políticos. Bobbio, Matteucci y Pasquino (2008) definen la violencia como la destrucción de los adversarios políticos para situarlos en la imposibilidad física de actuar con eficacia, a menudo tiene un objetivo psicológico indirecto y en ciertos casos tiende a la destrucción del enemigo para doblegar la resistencia y su voluntad. Aunado a lo anterior, el trabajo sostiene que la violencia política debe comprenderse en consideración de actos violentos ejercidos en procesos electorales por especialistas de la violencia contratados por actores estatales para la preservación del poder político y la distinción de actores criminales que ejercen la violencia para disputar el control de gobiernos locales para la satisfacción de sus intereses ilícitos.

El presente trabajo propone el desarrollo de nuevas instigaciones sobre la violencia política sustentadas en una metodología más integrada en la recolección de los casos y retoma la diversidad de fuentes periodísticas que describen y permiten la contabilización de los casos. Sin embargo, la revisión documental se complementa con el análisis socio histórico que ubica la articulación y configuración de nuevos mecanismos de coerción social causada por las complejas interacciones entre actores estatales y actores criminales asentadas en ámbitos locales y en las distintas esferas de la política nacional mexicana. Esta propuesta comprende los reajustes en la política nacional e internacional en el contexto de implementación del neoliberalismo en México que debilitó el control político del Estado y facilitó la democratización de instituciones estatales y generó la alternancia política con el arribo del PAN al poder nacional.

La perspectiva teórica de la investigación sugiere que los escenarios de violencia política electoral en regiones del Estado mexicano se caracterizan por la presencia de elites políticas represivas y pueden explicarse mediante la concepción del autoritarismo subnacional que comprende a gobiernos autoritarios locales que emplean medidas represivas en contra de opositores y se muestran omisos para contener las prácticas delincuenciales (Gibson, 2012). De esta manera, se examina la conformación de alianzas (actores estatales, criminales y no criminales) asentadas en las distintas regiones del país y se analizan los nuevos mecanismos represivos empleados por las elites locales para la preservación del poder político. La revisión de investigaciones que abundan sobre la relación entre violencia, criminalidad y Estado contribuye a la formulación de marcos explicativos a la correlación de fuerzas políticas y las redes de corrupción en el contexto latinoamericano que influyen en el desenlace violento de escenarios electorales.

El desarrollo del proyecto en los estudios de Doctorado es pertinente porque propone teorías explicativas sobre la realidad política del Estado mexicano a través de categorías que priorizan el estudio de la disolución de antiguas certezas distintivas (criminales y autoridades estatales) provocadas por la entrada del nuevo orden económico neoliberal, la emergencia de actores que se entrelazan y confunden con actores e instancias estatales, la presencia represiva del Estado y a su vez su ausencia en distintos ámbitos.

Las expectativas de la presente investigación ofrecen marcos teóricos de interpretación del fenómeno que ha destacado su manifestación no solo en México, si no en Latinoamérica que también se ha distinguido por la configuración de escenarios violentos en los recientes procesos electorales de la región. El tema que abarca el presente trabajo es una herramienta fundamental para conectar experiencias de organización y movilización social que se concretizan en la participación ciudadana en procesos electorales con el desarrollo de un nuevo marco teórico explicativo de escenarios electorales violentos. Por consecuencia, la realización de la investigación contribuye a la reflexión, el análisis y la comprensión de los fenómenos sociales asociados a la violencia política que han dañado gravemente la construcción de una democracia eficaz, ciudadana y participativa. Esto permite aportar en la construcción de mecanismos de convivencia ciudadana en donde predomine la ética, el respeto a la diversidad ideológica y el ejercicio del derecho al voto libre e informado.

Bibliografía

- Alvarado Mendoza, A. (2019). Violencia política y electoral en las elecciones del 2018. En *Alteridades*. Vol. 29. No. 59. Extraído de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018870172019000100059&lng=es&nrm=iso
- Ángulo 7. (2018). Ex edil de Palmar de brabo capturado por huachicol habría sido liberado. <https://www.angulo7.com.mx/2018/10/11/exedil-de-palmar-capturado-porhuachicolhabria-sido-liberado/>
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2008). *Diccionario de Política*. México. Siglo XXI Editores.
- Calveiro, P. (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Argentina. Siglo XXI.
- Coutiño, F., Lagunes, O., Santa Cruz, D. (2020). "Inseguridad ciudadana y violencia en el proceso electoral de 2017-2018 en Puebla", en Hernández, Alicia (coord.). (2020). *Escenarios de violencia y competencia por el poder. Proceso electoral en México 2018*. Puebla. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Diario Cambio. (2020). Alcalde de Ajalpan no es el primer político poblano con nexos con el crimen organizado. Recuperado de: <https://www.diariocambio.com.mx/2020/zoon-politikon/item/6213-alcalde-de-ajalpan-no-es-el-primer-politico-poblano-con-nexos-con-crimen-organizado>

El Universal Puebla (2022). Triángulo rojo ¿Cuándo surgió la cuna del huachicol? Recuperado de: <https://www.eluniversalpuebla.com.mx/estado/triangulo-rojo-cuando-surgio-la-cuna-del-huachicol#:~:text=En%20el%20primer%20semestre%20del,conexiones%20ilegales%20de%20gas%20LP>

Gibson, E. (2013). *Boundary Control: Subnational Authoritarianism in Federal Democracies*. Cambridge: Cambridge University Press.

González, C., Zilli, A., Arafat, C., Tepole, J., Parra, D. (2017). Presos políticos y represión social. En Hernández, Juan (coordinador). *Rafael Moreno Valle Rosas (2011-2017). La persistencia del autoritarismo subnacional*. Universidad Iberoamericana Puebla. Puebla

Gledhill, J. (2017). *La cara oculta de la inseguridad en México*. México. Ediciones culturales Paidós.

(2016). *La nueva Guerra contra los pobres. La Producción de la Inseguridad en Latinoamérica*, Barcelona. Editorial Bellaterra.

Instituto Electoral del Estado.(2020). *Unidad de Transparencia*.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2013). *Incidencia delictiva*. Recuperado de : <https://www.inegi.org.mx/temas/incidencia/>

Powell, K. (2012). “Political practice, Everyday political violence, and electoral processes During the neoliberal period in Mexico”, en Pansters, Wil. *Violence, Coercion, and State-Making in Twentieth-Century Mexico*, California: Stanford University Press.

Revista Proceso.(2018). El pasado proceso electoral fue el más violento en la historia reciente de México: Etellekt Consultores. Proceso. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/542424/el-pasado-proceso-electoral-fue-el-mas-violento-en-la-historia-reciente-de-mexico-etellekt-consultores>

Real Academia Española (s.f). Huachicol. Recuperado de: <https://dpej.rae.es/lema/huachicol>

La Jornada. (2022). Nueva sentencia contra Eukid Castañón. Recuperado de: <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/nueva-sentencia-contra-eukid/>

Hemerografía principal.

Municipios Puebla. <https://municipiospuebla.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre 2018).

Animal Político. <https://www.animalpolitico.com/> (septiembre, 2017 – diciembre 2018).

E-Consulta. <https://www.e-consulta.com/> (septiembre 2017 – diciembre 2018).

El Popular. <https://elpopular.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre 2018).

El Sol de Puebla. <https://www.elsoldepuebla.com.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre 2018).

El Financiero. <https://www.elfinanciero.com.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre, 2018).

La Jornada de Oriente. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre, 2018).

Periódico Central. <https://www.periodicocentral.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre 2018).

Revista Proceso. <https://www.proceso.com.mx/> (septiembre, 2017 – diciembre, 2018).

Palabras clave

Violencia política, criminalidad, elecciones, criminalidad.

Rotular é preciso, policiar não é preciso: Meios itinerantes de controle e modos autônomos de governo dos envolvimentos com o crime.

Jacqueline Muniz ¹ ;

Fatima Cecchetto ²

1 - Universidade Federal Fluminense. 2 - Fundação Oswaldo Cruz.

Resumen de la ponencia

O objetivo desta comunicação é apresentar e discutir o ponto de vista de policiais militares do Rio de Janeiro sobre um sistema de rotulações que possibilita acionar uma distribuição seletiva de vigilância e punição sobre os sujeitos e seus espaços de permanência e circulação pela cidade. Trata-se de um desdobramento da pesquisa em andamento que analisa aspectos da construção social da categoria “envolvido-com” o crime. Examina-se, por um lado, a cartografia que orienta os fazeres policiais nos chamados territórios instáveis, expostos as disputas entre domínios armados e destes com a polícia, explorando as táticas discursivas e as manobras de sentido nas narrativas policiais sobre os significados do envolvimento com o crime. Por outro, a produção destas formas de policiamento como o modo de governo da esquina no qual o policial, o *streetcorner politician*, conjuga a seletividade da escolha de seu campo de vigilância com a prática de desigualar desiguais. Tem-se, com isso, um modo de policiar que se abre a autonomização e apropriação pessoalizada do “poder de polícia” e que se traduz na constituição de um tipo de governança policial que controla para saber e sabe para negociar no mercado ilícito. Evidencia-se um modo de governar pessoas, territórios, seus bens e suas interações que produz e faz uso de alfândegas itinerantes. Estas formas de policiar estimulam a emergência de governos autônomos, um tipo de perversão da polícia (pública e estatal) DE (afirmação do) BEM em um polícia (particular e miliciano) DOS (negócios que exploram) BENS nos territórios populares. Nesse contexto, o policial se torna uma empresa de si, ao operar como regulador das atividades legais e ilegais, formais e informais, legítimas e ilegítimas em espaços periféricos. Dentro dessa lógica, o (des)envolver-se policial implica uma delicada gestão como agente de regulação, seja quando resiste às oportunidades no mercado ilegal, seja quando “milícia” fazendo parte ou montando sua própria concessionária de prestação ilegal e informal de serviços essenciais. Implica em caminhar na corda bamba da convivência, conveniência e convivência com lado criminoso e bandido da vida. Basta estar do lado de favelado, passar perto da boca para ser visto como funcionário, sócio ou até mesmo patrão no mercado de ilícitos. Para problematizar os significados e sentidos contidos nos discursos policiais, adotou-se o referencial da antropologia cultural. Foram realizadas entrevistas com 15 policiais militares de ambos os sexos e dois grupos focais, ao longo dos anos 2017/19 e, ainda, conversas por meio das redes sociais e de chamadas de vídeo durante 2020 e 2021. O acesso aos participantes foi possível graças a pesquisas anteriores desenvolvidas há mais de vinte anos por uma das autoras deste artigo e, ainda, o diálogo com os policiais alunos do Bacharelado de segurança pública da Universidade Federal Fluminense/Brasil

Introducción

Falar de polícia é falar do exercício de governo estatal ou não, público ou privado, legal ou ilegal, de fluxos de pessoas, bens e serviços. É situar uma expressão de governo itinerante e pervasiva, distribuído nas entradas, encruzilhadas e saídas dos grupos sociais. Um dispositivo móvel de gestão para produzir controles também móveis sobre as temporalidades e as territorialidades dos sujeitos. Um meio potencial e concreto de força para afirmar as distintas formas de cidadania e os contornos, inclusivos ou não, do status quo do pacto político-legal.

O artigo situa a filosofia das correições, a sociologia da decepção e a criminologia da desconfiança policiais e suas afetações na rotina policial militar. Registram-se suas performances no espaço público cujo propósito seria o de restaurar a ordem moral dos moradores dos territórios e áreas conflagradas. Ilustram uma saga de Sísifo para salvar, na medida do possível, alguns de seu próprio destino de ser “envolvido” nas malhas da perdição. Explicita-se a construção da autoridade heroica, destinada a ganhar a vida na hora da morte. A lutar contra o perigo virtual e constante de inimigos da boa ordem e da cidadania sacrificial. Enfatiza-se a visão paradoxal e desencantada dos sujeitos-homens-policiais que se dedicam a expressar seu pessimismo melancólico do policiar com poucas oportunidades de glória. A disputa de moralidades distintas, analisadas no decorrer do texto, inclui a narrativa da defesa de princípios morais que consideram violados por aqueles que fazem por merecer o rótulo de bandido ou criminosos.

Para compreender o pensar policial e os padrões atuais de policiamento, desenvolvemos uma moldura teórica na qual tem especial relevância o sintagma “envolvido-com-o-crime” mobilizado como uma forma de rotulação, vigilância e controle sobre e entre os grupos sociais, em especial àqueles subalternizados (Cecchetto, Muniz e Monteiro, 2018).

A pesquisa com policiais está em curso desde 2017. Ocorreu em favelas do Rio de Janeiro. Realizamos conversas informais, entrevistas e grupos focais com praças da PM e guardas municipais de sexo, gênero e cores diversos. Ressalte-se a presença mais expressiva de homens entre os entrevistados que, dada a clivagem institucional de gênero, tem a hegemonia nas atividades de policiamento[1].

O trabalho de campo seguiu a errática própria do mundo citadino policial até na sua folga. O acesso aos policiais se fez nos meios dos seus caminhos, entre deslocamentos intermitentes na região metropolitana. Uma metodologia em flashes do real, propositalmente à deriva e atravessado por interrupções sucessivas por conta da pandemia da COVID.

[1] Apesar da crescente presença das mulheres na patrulha ostensiva, parte expressiva das PMFEM está nas atividades internas da PM.

Desarrollo

Filosofia correccional, sociologia da decepção e criminologia policial.

Policiar é um modo itinerante de conhecer para controlar. Um modo ambulante de classificar para rotular os sujeitos e seus mundos. Um modo andarilho de produzir obediências às regras de um jogo social com qualquer cidadania. Um modo volante de distribuição de coerções, com recurso potencial e concreto de força, para sustentar o *status quo*. Um dispositivo móvel de vigília e de regulação sobre uma realidade dinâmica, em movimento: a cidade, seus fluxos de ideias, memórias, imagens, pessoas, reputações, serviços, coisas e mercadorias. Uma tecnologia de governo à distância e em escala sobre deslocamentos de populações diversas em territórios distintos.

Policiar é conservar o “estado das coisas dentro da normalidade”. É transitar pelos locais para “manter a ordem” de cima sobre as ordens plurais de dentro e ao lado dos grupos sociais. É circular entre os sujeitos para contê-los em seus “devidos lugares” físicos, sociais e simbólicos. Acredita-se que “cada sociedade tem a polícia que merece”. Credita-se à polícia a sociedade que ela fez por merecer.

Os periféricos fardados e “paisanos” do pó da periferia vieram e para os lados contrários e em confronto por lá merecem voltar. Espera-se que o “polícia” e o “favelado”, vindos de baixo e de longe, devam, como entregadores de serviços, pegar só a poeira das ruas da Zona Sul no seu trabalho de *delivery*. A ordem do dia para os PM é circular para manter a paz do lado cosmopolita do Rio. A ordem dos PM para os outros periféricos é circular só quando cumprem tarefas. Nem polícia, nem favelado devem ali “ficar de boqueira” depois do serviço feito.

Um cara na esquina, duas da manhã, olhando de um lado pro outro: filho, ele tá de sacanagem, ele tá envolvido com o tráfico. (Cabo PM).

Policiar para os praças vai do aquém ao além da lei para garantir “cobertura ostensiva” sobre o que acreditam ser a “moral da sociedade”, patrulhando o cumprimento dos seus “bons costumes”. É exercer governo, ao seu modo e segundo suas regras particulares, nos territórios populares sob arrendamento dos domínios armados e onde o “Estado não vai”.

O lema “servir e proteger”, bradado pelos “bravos guerreiros” é um fardo, uma “obrigação do ofício” superior ao dever profissional. Uma missão vivida como sina, uma vocação predestinada a perseguir um ideal “que nem todos podem entender na luta contra o mal”[1].

Vai lá, pega os seus melhores homens, homens de confiança, homens de combate, e vá preparado pra trocar tiro’. (G.F. Praças[2])

Cápsulas pelo caminho, marcas de tiro nas paredes, manchas escuras no chão formam os rastros de combates na favela. Como não ver? Projeteis, buracos de bala, sangue e combustível retratam indícios de confrontos em “áreas conflagradas” pela polícia ou com sua participação. Como antever? A produção da insegurança como projeto de poder, isto é, do regime do medo em suas práticas de exceção, fazem dos executores da política do “tiro, porrada e bomba” reféns do medo que disseminam, vítimas dos combates que travam e estrangeiros em seu próprio território de atuação (Muniz e Cecchetto, 2021).

Pelo acionamento da narrativa do medo que estrutura o campo discursivo da segurança no Rio de Janeiro, revalida-se uma procuração em aberto para policial, abrindo uma exceção a mais na exigência democrática de limitação, especialização, desconcentração, descentralização e pluralização do poder de polícia. Experimentam a insegurança nas “áreas de risco”[3] por eles também fabricadas, seus front diários de batalha. Tornam-se, especialmente nas “comunidades carentes”, mas fartas de operação policial, zumbis-de-patrulhamento a vagarem sem alvos definidos e sob a mira dos olhares indistintos por detrás das portas que descem, das janelas que batem, dos portões que cerram à sua progressão pelos “territórios instáveis”, hostis à sua presença, e formas de ação.

O suplício que fortalece as fortes emoções e o sacrifício que revigora a razão missionária são dramatizados pelos PM por meio de provérbios edificantes que colocam a régua do destemor e da superação no alto, por sobre eles e acima do resto de nós, os ricos e pobres mortais policiados. Assim se pode suportar as suas vivências cruas de uma realidade que se revela cruel. “Vencedores vencem as dores” do ofício de salvar de si mesmos os

desenganados, irreuperáveis e perdidos na vida social. Não se faz por menos. O preço a ser pago é salgado: a vida eliminável de matáveis, a “vida perdida do inocente”, a “vida honrosa de um combatente”. Guerreiros sentem medo, mas se forjam como combatentes nas batalhas porque seguem adiante apoiando-se na máxima moral de que “a coragem não é a ausência de medo, é agir apesar do medo”.

No Rio dos PM, tantos são os medos de quem “dá medo” e faz deste a base temerosa de sua autoridade, a fonte do respeito temerário. Medo da “judiação” de dentro do sistema, do Estado nas suas manobras burocráticas para fazer covardias com o “desvalorizado servidor militar”.

Os praças PM acreditam que são injustiçados porque “fazem justiça” certa mesmo que com ações erradas, um sentenciamento certo feito por decisões tortuosas. Acreditam-se em prontidão para se defenderem da reputação enxovalhada de uma corporação incompreendida pela sua atuação em defesa da sociedade.

O dever-ser-heroico dos PM, sintetiza sua filosofia moral aprendida nas ruas, as “escolas da vida”. De sua visão de mundo emerge uma filosofia desencantada com os seres humanos que, mesmo falhando como “humanos direitos”, insistiriam em “manter o privilégio de ter direito aos direitos humanos”.

A filosofia moral dos PM prescreve as bases de um dever-saber-policial consolidado em uma sociologia da decepção com “esta sociedade que está aí”. Seu mito de origem habita o senso comum popular-policial e atravessa as visões conservadoras das camadas médias e das elites: “Portugal mandou a escória de prostitutas, assassinos e ladrões, e estes degenerados se misturaram com índios lascivos e africanos libidinosos para povoarem o Brasil”, sentença o discurso da lei e da ordem. Esta origem colonial justifica seguirmos desiguais e disciplinados por controles tutelares exercidos por autoridades firmes e fortes, acima de nós e com “carta branca para agir”.

A sociológica policial instrumentaliza uma criminologia persecutória e corretora dos envolvimento com o crime. Ela preconiza que se é da essência da alma humana “mentir e esconder algo da polícia”, há que confiar nas impressões das aparências e seus jogos de raça, gênero, orientação sexual, classe social, moradia, consumo etc.

Compleição física, roupa que está vestindo, cor de pele – a verdade é essa. Existe um estigma proposital na nossa classe. Aprendi com o mais antigo e passo pro mais moderno”. (G.F. Praças)

Há uma geografia de prestígio estruturado pela hierarquia que opõe bairros da zona sul e da zona norte no Rio de Janeiro[4]. Esse mapa de distinção de lugares e de “gente distinta” é um sensor classificatório que orienta as práticas dos PM nas ruas. Serve como um *GPS moral* do que se deve e se pode fazer em cada local e com cada sujeito, intuindo a “condição econômica” e a “colocação do indivíduo” no mercado de capitais social, político e cultural:

Na favela não tem capital simbólico. Na Zona. Sul tem que ter cuidado. Se houver o conflito que há na favela você tem que dar o tratamento legal. (Cabo PM)

Não há viagem classificatória perdida. A polícia sempre acha o que procura porque é ela que, ali nas esquinas-da-vida-cotidiana, controla categorizando os sujeitos sociais: “envolvido”, “mulher de bandido”, “semente do mal”, “paisano”, “Mike”[5]. Colisões tensas e até violentas que são carregadas de estigmas, dogmas, preconceitos que categorizam territórios, personagens e vinculações e que circulam na corporação, do alto ao baixo.

Tem-se um saber-fazer-presentista que constrói um tutorial sobre como identificar os envolvidos e seus graus de envolvimento distinguindo, no vivido imediato dos acontecimentos, os diversos tons de preto, os distintos tons de pobre, os variados tons de adequação ao padrão socioeconômico esperado. Ter do bom e do melhor dentro casa e jogar no corpo algum material de primeira estão fora do padrão desejado para o morador de favela e, por extensão metonímica, para os demais periféricos como os próprios policiais. Seu consumo deve atender as necessidades básicas de um estado disciplinar de sobrevivência para manter um estado conformado de sujeição. Consumo restrito ao indispensável corresponde a um acesso limitado aos bens de distinção e aos jogos de aparência que possibilitam mobilidades para dentro e no além do mundo da favela, deslocamentos entre estilos de vida. Estes se abrem para novos sentidos de pertencimento a outras realidades sociais e econômicas. Os modos do morador dos espaços populares deveriam reproduzir o mundo do pobre-esforçado que “luta muito para ter as coisas direito”. Mas as suas modas ambicionam mais que a linha branca de eletrodomésticos: vai-se de consumidor a cidadão que também paga seus impostos na cidade *commodity* (Harvey, 2014), das mercadorias políticas de Misse (2014) e dos impostos informais dos domínios armados de Muniz e Proença Jr (2007).

Seus modos e modas soam como uma ostentação provocativa que afronta as cercas do *status quo* mantidas pelos policiais em cada localidade. Elevados ao exagero, os espaços populares têm no dispêndio “acima da sua condição” com gestos, falas, trejeitos e objetos a exuberância de sua parte maldita (Bataille, 2013). A despesa “acima das posses”, é o lugar de subversão da ordem econômica excludente para ter as coisas e experimentar o

conforto e a mobilidade da gente de bens no isolamento social, sem sair da favela, e no confinamento presentista, frente a escassez do amanhã. Dívida é dívida, dívida é crédito, crédito é contrato (Graeber, 2016).

Policiar os perigos e incertezas, exige sagacidade para captar os detalhes, habilidade descrita como o *feeling* policial: “bater o olho e sentir algo suspeito”.

Se tu entras em uma casa e na cozinha tem ar-condicionado grande chance, 95%, dessa casa de ser de um vagabundo.. (G.F. Praças)

As construções narrativas de casos, pessoas, lugares, objetos e fenômenos são vinculadas a uma cronologia representada como plausível que fornece as minúcias sobre o que está acontecendo e um grau de explicação sobre o seu porquê. Faz-se render a naturalização da hierarquia e a desigualdade social.

Tem-se um manual classificatório policial saído do acervo popular de receituários informais partilhados entre os sujeitos precarizados que vivem em “áreas deterioradas”, alvos privilegiados da vigilância policial. Isto se agrava quando a polícia, a política em armas, se torna armas da política da guerra contra o inimigo interno.

O saber-ser-filosófico, o dever-saber-sociológico e o saber-fazer-criminológico dos PM se articulam unidos pela luta sagrada e fatalista contra o mal em seus modos de contágio do espírito pela política, lugar de privação da verdade, e de sedução da carne pelo mercado, lugar de provação das virtudes (Muniz,1999). Dos males da corrosão moral da sociedade, a paz do arrego é ponderada como um mal menor que produz o bem para o morador de favela e uns bens para certos policiais como uma contraprestação pela manutenção criminosa da ordem local. A rigidez draconiana da classificação e julgamento dos envoltivos favelados tem como contraface um relativismo-total-flex apoiado numa moral contábil e numa ética utilitária sobre o envolvimento policiais.

Não vai morrer criança, não vai morrer polícia, não vai morrer morador”. “Eu tô falando de ajustes locais, imediatos, a ponta da linha, os ajustes imediatos. Tem que dar conta disso agora, tá cheio de criança, festa agora, natal. Vai ter troca de tiros, a bala vai voar, vai morrer velhinha, vai morrer criança. Vai ter paz no arrego? Então pega o arrego (Tenente PM)

Sorria ninguém precisa morrer! O negócio da polícia é negociar, administrar conflitos para sustentar a ordem da ocasião, interpretando a lei em benefício da sua manutenção provisória até o próximo conflito, provocado, espontâneo ou latente. Isto consiste em conciliar, a cada ocorrência, o mundo da lei com as leis dos mundos do asfalto, da favela. Isto corresponde a contornar, atravessar ou rasgar as normas legais para poder cumpri-las fazendo valer as regras locais do jogo. Esta é a virtude de quem está na fronteira entre realidades sociais. Esta é a fortuna de quem escolta as entradas e saídas dos grupos sociais. Pode-se escolher, bem ou mal, se morre morador, se morre polícia, quem mata ou deixa morrer.

A violência policial parece trazer “mais problemas para comunidade, para a polícia, para o governo e para o pessoal dos direitos humanos” que a corrupção policial. Violência e corrupção policiais não são situadas, na narrativa policial, como faces de uma mesma moeda: a autonomização predatória do poder de polícia. Uma e outra são vistas como traços pessoais, dissociados e independentes que apontam para variações de personalidades profissionais distintas. Uma e outra desfrutam de fontes de legitimidade quando conveniente e de mantos de legalidade quando oportuno, configurando mandatos policiais informais com chancelas morais e institucionais. Se matar (quem merece) em nome da lei tem mais méritos morais, arregar em nome da ordem tem maiores rendimentos político-econômicos: negociam-se vidas de uma “gente sem CPF” para que o CNPJ do crime não possa parar, nem na pandemia da COVID.

Pergunta a mãe da criança que morreu de bala perdida: prefere que o policial pegue a “prata” para não ter um tiroteio ou a tua filha morta? Aqui embaixo no mundo real, onde as coisas estão acontecendo, é melhor que haja o arrego e ninguém morra é melhor, é o que eu penso.

Na odisseia policial há um periculoso inimigo que estaria lá, dentro de todos nós, corroendo a ordem idealizada como uniforme e harmônica. O grande vilão a ser combatido pelos centuriões-da-PM é o próprio conflito, suas naturezas e expressões. Este é visto como negativo porque se manifesta no confronto de paixões, intenções e interesses na arena pública da cidade.

Policiar torna-se, aqui, um confronto épico contra o conflito que, para Simmel, institui a nossa vida em comum e, paradoxalmente, ameaçaria, na moral devota dos PMs, o comum das nossas vidas por constituir o pior de nós mesmos: a existência da diferença que questiona a imposição de um sentido único sobre o social.

(G.F. Praças)

Todo dia os Sisifos-do-policciamento acreditam reabrir o mesmo caminho para seguirem, solitários e incompreendidos, com sua marcha civilizatória. Uma marcha que faz o relógio evolutivo andar para trás na vida dos envolvidos com o crime, reincidentes, ou para frente na história de quem se esforçou e escapou das cercas

do envolvimento, sejam eles policiais ou não. Assiste-se a um regime policial de produção e disputa por uma narrativa de verdade sobre o mundo que se faz policiado.

Eles [moradores da periferia] têm muita dificuldade, muito grande, em aceitar a presença policial. (G.F. Praças)

O modo PM de conhecer é um amálgama de distintas teorias sobre o indivíduo e a sociedade. Manobra com uma natureza humana comum caracterizada por um sujeito moral e psicológico universal que desliza suas explicações do aspecto mais singular ao atributo mais geral dos sujeitos e suas realidades sociais (Muniz, 2012).

Este é um saber-prescritivo-da salvação de nós mesmos. Sua filosofia moral faz uso de um messianismo correccional curativo. Haveria uma missão catequista para os “PMs vocacionados” - “dar segurança à sociedade”- , que exige sacrifícios compulsórios para eles e voluntários para todos.

Polícia foi criada para marretar, pra tirar direitos, pra garantir o desmando da Coroa contra os direitos constitucionais. Por isso essa resistência do povo da comunidade com a gente”. (G.F. Praças)

“Soltar o dedo”, “sentar a mão”, ir “na base da violência” seria a única língua que a periferia abusada seria capaz de entender. O polícia, de lá também, sabe disso. A violência é um tipo de pedagogia adequada às favelas que mostra abuso de poder, mas com deferência e interesse de quem ensina para quem recebe a heterodoxa lição: “fazemos um favor”.

“Escrachar-e-dar-dura” são legitimados pelo poder de defender a sociedade. O *stop-and-frisk* carioca é mais que um procedimento. É um modo de ser cidadão e fazer a cidade: uma moral cívica policial. Liberar a liberdade para o alto em favor dos “cidadãos-dos-bens”, obstruir a liberdade para baixo em defesa dos “cidadãos-de-bem”: defesa da “liberdade de cada um”, ancorada nos ‘valores tradicionais’ do neoliberalismo popular.

Para o PM-sujeito-homem-de-bem há que exibir uma masculinidade ostentatória, heteronormativa, atestada por seus “companheiros-de-farda” e outros homólogos (Cecchetto, 2004).

Vivifica-se um saber ora cifrado com as palavras, ora proselitista nos seus sermões corretivos, morais e físicos. O apetite ordenador que envolve todos em sua suspeição, que nada fica de fora, gera ambiguidades, sobras do esforço classificatório que requerem sucessivos confinamentos dos sujeitos pelos rótulos.

Peguei a mulher cheirando no vaso, meti o pé na porta do banheiro dei um bico na tampa do vaso, joguei o pó fora. Ela foi pra casa, tomou banho, trocou de roupa e foi pra DP: assina aí, é teu. Abuso de autoridade. (G.F. Praças)

Rotular é preciso e policial é impreciso. Requer superar indefinições classificatórias vindas dos imponderáveis sociais da vida. Se a “polícia é para quem precisa de polícia”, um saber do (des)envolvimento vigilante revela uma escolha produtiva. Voltar-se para quem a rotulação e suas gradações apresentem maiores rendimentos de controle: “quem tem um pé no crime” ou é portador de marcadores sociais da diferença vistos como desvantajosos.

O saber-dos-passaportes sociais do PM das ruas do Rio é um conhecer casuístico. Sua disposição reguladora, diante das múltiplas e simultâneas causas dos fenômenos humanos, apoia-se em uma moral evolucionária. Espera-se reduzir a complexidade social e generalizar-se por meio de uma sobredeterminação causal que estabelece estágios civilizatórios dos envolvimento, tipos de envolvidos e seu horizonte de (des)envolvimento.

Ela anda com tanto ouro, vai chamar atenção, tem cara de "ganso". O relógio é caro, unha de gel, o cabelo é aplique 3D, tá gastando dinheiro. (G.F. Praças)

Os PM desfrutam de uma memória acumulativa para produção deste controle social ampliado. Nada deve escapar da sanha classificatória policial. Caiu na rede policial, envolvido está, envolvido foi ou envolvido será.

Vê-se a serventia da abordagem evolucionista linear para os empreendimentos policiais. Justifica as tutelas seletivas sob medida para cada sujeito, segundo a etapa evolutiva, crescente ou decrescente, colocadas pelas réguas do PM-da-esquina. Justifica os tratamentos distintos, com filtros sociais diferenciados, para protegerem os desiguais deles mesmos.

O saber dos PM-na-rua é um saber de propriedades normativas sobre a vida social e de oportunidades instrumentais sobre o que dela se pode extrair em proveito próprio. Este saber-empiricista, esculpido nas práticas

de policiamento, mobiliza argumentos que tenham serventia operacional para uma narrativa legitimatória dos seus ditos e feitos em cada abordagem policial. Esta racionalidade PM-*bricoleur* combina os elementos do pensar determinista para agregar estatuto de verdade às suas rotulações nas manobras interativas entre policiais e policiados. O determinismo geográfico serve às tipificações morais dos lugares fundamentadas nos elementos naturais (clima, ambiente, etc.).

O determinismo biológico é acionado para tipificar as espécies morais de indivíduos por seus “traços naturais” como raça, gênero, geração etc. O feeling policial enquadra: “adolescentes pretinhos, pode abordar que é ladrão”. O determinismo cultural presta para rotular as realidades sociais como mundos refratários, fechados em si e excludentes.

As determinações biológicas dos indivíduos, culturais dos grupos sociais e geográficas do “meio natural” onde vivem se mesclam e são acionadas enquanto são úteis ao modo policial pragmático de conhecer, criar e fundamentar os controles itinerantes e seletivos em sua deriva pela cidade. Um enquadramento funcionalista se mostra rentável como uma engenharia dos saberes de rua que glorifica a ordem e vivifica uma ortopedia social para mantê-la. Nada mais inconveniente para um saber hierárquico e da ordem, que vincula o normal ao que é estável e permanente, do que as mudanças, os desencaixes, as desorganizações do mundo real.

O saber-ver-do-PM faz crer que é o olho do panóptico de Bentham que tudo vê. Afirma-se uma natureza calculista, competitiva, explicitando a ambição monopolista dos controles das ruas. Um saber-agir que se apropria do realismo político e do pragmatismo, ao estilo de Maquiavel, para se orientar em um mundo de envolvidos em conspirações entre si e contra a polícia.

Este é um saber-atuarial, que faz contas e faz de conta, dissimulando a sua contabilidade, sempre que oportuno, porque incide sobre o tempo presente, o agora-já de sua atuação, o imediato da performance dos outros. Oculta de todos que as soluções policiais são sempre finitas e provisórias, porque policiar produz controles sobre os mundos e não mudanças estruturais do mundo. Um saber que sabe que o seu controle não muda as vontades de quem quer se envolver. Apenas altera a chance de poder estar envolvido.

Um saber que produz, espera e acumula o pior de nós mesmos, é um saber que desconfia e que se mantém em estado de alerta. Constitui-se como um saber-testemunha-ocular do que se reputa como indecente, humilhante, cínico, desumano etc. Um saber que se abre às sucessivas colisões com “o lado desagradável da vida” é um saber-pessimista, sempre “preparado para o pior” do seu mundo e dos nossos mundos possíveis. Sua sociologia nativa é a do desencanto. A desconfiança generalizada e a suspeita prévia fazem parte dos dispositivos de sociabilidade que alimentam um circuito de trocas assimétricas entre os PM entre si e deles com os envolvidos, moderadas pela expectativa latente de uso ilegal e ilegítimo de força potencial e concreta.

Assiste-se a um saber-desgostoso que, para sobreviver aos dissabores da vida e da profissão, às decepções com seres incorrigíveis, se justifica como um saber suspeitoso dos mesmos e de todos. Acredita estar em alerta contra outros de si e os mesmos dos outros.

Não tenho vida social, não saio à noite. Vou na casa de qualquer um de dia, bebo, mas de noite estou na minha casa, eu não confio na noite. (G.F. Praças)

Tem-se um dever-saber-fazer para intervir no imediato dos acontecimentos. Este saber, premido pela ocasião, construído e recapitulado a cada atendimento, superestima uma leitura contextual dos eventos e dos seus cursos. Se esta contextualização é frequente na retórica policial de rua, fica claro para os pragmáticos policiais que a norma opera como uma referência para o agir. Os desvios e as divergências em relação à sua execução não são exceções ou acidentes de percurso. Na rua, se “faz tudo diferente” porque a aplicação da norma, cuja execução é discricionária, envolve adequá-la ao mundo real constituído por moralidades entrecruzadas (Muniz e Albernaz, 2016).

O dever-saber-fazer que normatiza a “normalidade”, desenvolve uma memória prodigiosa capaz de armazenar uma coleção de pessoas, coisas, locais e situações. As histórias narradas por PM são epopeias que descrevem, com detalhes, os indivíduos, os seus nomes e vulgos, os lugares, a “mecânica dos eventos”. Através de analogias e extrapolações, conecta-se o desconhecido com o que já foi mapeado. Por esse percurso cognitivo, os PM entrevistados reduzem a variedade de possibilidades de compreensão a um conjunto finito de chaves interpretativas que orientem o seu decidir e agir. Este é um saber-pragmático que se move por um projeto de poder utilitário e finalístico: a produção de uma verdade a serviço da suspeição.

[1] Frase do Hino da PMERJ. : <https://www.lettras.mus.br/hinos-marchas-militares/546104/>. Último acesso em 20/07/22.

[2] Grupo focal com praças PM.

[3] Uma apreciação da categoria político-policial “área de risco” no Rio de Janeiro e suas implicações encontra-se em Miranda, Muniz e Correa (2019).

[4] Sobre os espaços urbanos e as representações policiais da ordem e seus processos de negociação ver Caruso (2016).

[5] Papa Mike é a sigla PM.

Conclusões

Saber para controlar, controlar para saber.

Políciar corresponde à produção de uma verdade substantiva do envolvimento como método no Rio de Janeiro. Uma verdade saída das regras morais do senso comum, redefinida por um processo de particularização, que singulariza cada encontro com a polícia, para disciplinar as verdades situacionais trazidas pelos envolvidos. O saber-prático-do-PM, de natureza política e coercitiva, (re)afirma uma ordem, a sua vontade de conhecer para produzir controles, mesmo que difusos e indiretos. Sua função classificatória persecutória ambiciona controlar para saber, saber para controlar. Suspeita-se para conhecer e seguir desconfiando de quem foi, é ou será *envolvido-com*. Há uma instrumentalidade que responde a uma intenção cognitiva – vigiar para conhecer. Sua missão primeira é controlar para só, então, entender, incluindo e excluindo, de forma seletiva, os sujeitos, suas visões de mundo e suas práticas. O dever-ser-e-fazer-policial-carioca revela um apetite ilimitado de poder. Poder ordenar, poder rotular, poder tutorar, poder governar sem ser governado. Uma vontade, um saber, um poder, emancipados da sociedade e contra o Estado.

Bibliografia

- Bataille, George. 2015. *A parte maldita precedida da noção de dispêndio*. São Paulo: Ed. Autêntica.
- Caruso, H. Entre ruas, becos e esquinas. 2016. A construção da ordem na Lapa Carioca. Brasília: ED. UNB.
- Cecchetto, F. 2004. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV
- Cecchetto, F., Muniz, J., Monteiro, R..2018. “Basta tá do lado – a construção social do envolvido com o crime. *Cad. CRH*, vol.31, n.82: 99-116.
- Cecchetto F, Muniz J, Monteiro R. A produção da vítima empreendedora de seu resgate social: juventudes, controles e envolvimento. *Cien Saude Colet* 2018; 23(9):2803-2812.
- Graeber, D. 2016. *Dívida. Os primeiros 5.000 anos*. São Paulo: Ed. Três Estrelas
- Harvey, D. 2014. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Ed. Martins Fontes: São Paulo.
- Miranda, AP; Muniz, J. (2021). *Um campo de experiências, afetações e “achismos” - dilemas e desafios metodológicos em pesquisas empíricas sobre criminalidade, violências, (in) segurança e ativismos*. *Runal*42.1 enero-junio (2021) 21. pp: 21-41
- Miranda, AP; Muniz, J.; Correa, R. (orgs). 2019. *Mapas de percepção de riscos: Análise multitemporal de territorialidades afetadas pelo domínio armado*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. Misse, M. “Mercadorias Políticas”. 2014. In: *Crime, Polícia e Justiça no Brasil*. Lima, R.S; Ratton, J.L, Azevedo, R.G. (orgs). São Paulo: Ed. Contexto, 198-203.
- Muniz, J.1999. “Ser Policial é, sobretudo, uma razão de ser. Cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro”. PhD diss., IUPERJ, UCAM.
- _____. 2012. “O fim da inocência. Um ensaio sobre os atributos do saber policial de rua”. In: *Desafios à segurança Pública: controle social, democracia e gênero*. Luis A. F. de Souza et al (orgs). Marília: Cultura Acadêmica.13-41.
- Muniz, J. 2021. Insegurança como Projeto Autoritário de Poder. In: *Ana Paula Mendes de Miranda, Ilzver de Matos Oliveira (orgs.). Pesquisa empírica aplicada ao Direito. Perspectivas teóricas e metodológicas sobre o reconhecimento de direitos*. — Rio de Janeiro: Telha, 263-291.
- Muniz, J.; Albernaz, E. 2016. Moralidades entrecruzadas nas UPPs: Uma narrativa policial. *Cadernos Ciências Sociais*, v. II, p. 115-151.
- Muniz, J. e Cecchetto, F. 2021. Insegurança pública: exceção como rotina, excepcionalidade como o normal no Rio de Janeiro, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, n. 10, pp. 4635-4644.
- Muniz, J.; Cecchetto, F. 2021. “Ingovernabilidade policial: Pandemia das operações policiais e o pandemônio de sua rotinização”. In: BRANDÃO, Cristiane; DORNELLES, João Ricardo; DULTRA, Rogério; FILHO, Wilson Ramos (orgs). *Pandemônio e Pandemias: Novas Direitas e Genocídio no Brasil*. São Paulo: Tirant lo Blach, pp, 250-272.
- Muniz, J., Proença Jr., D. 2007. Muita politicagem, pouca política os problemas da polícia são. *Estudos Avançados*, 21(61), 159-172.

Palabras clave

Rotulação policial. Representações policiais. Moralidades. Práticas policiais. Periferia. Favelas. Envolvido-com.

Contexto social y bullying en preparatorias rurales. México

Rosalva Ruiz Ramírez¹; José Luis García Cué²; Fortunato Ruiz Martínez¹; Emma Zapata Martelo²

1 - Universidad Autónoma de Sinaloa. 2 - Colegio de Postgraduados.

Resumen de la ponencia

El bullying se define como cualquier tipo de agresión (física, verbal, psicológica, social o cibernética) que un estudiante o docente sufre (víctima) o práctica (acosador/a) repetidamente a lo largo de determinado tiempo (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2016). Para las secretarías de Seguridad Pública (SSP) y de Educación Pública (SEP) (2007) una de las principales causas es la violencia social que se extrapola a las escuelas perjudicando la calidad de la educación. En México, el bullying se agrava por la violencia social que se reproduce y propaga rápidamente como consecuencia del crimen organizado y de los carteles de la droga; de manera que, algunos jóvenes deciden ingresar al crimen organizado (Franco, 2013). La investigación se realizó en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, en México; el cual, ocupa la doceava posición de los municipios más violentos de México (Informe de la Violencia en los Municipios y en las Entidades Federativas de México, 2014). El objetivo fue analizar el contexto social y su influencia en el bullying de dos preparatorias rurales. En la metodología, la investigación fue mixta: se aplicaron cuestionarios y entrevistas. Se trabajó con 96 alumnos/as de la preparatoria San Blas, perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa y 65 estudiantes de la preparatoria particular Felipe Bachomo. Se utilizaron estadísticos descriptivos, pruebas de normalidad y test no paramétricos Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$) con el paquete Statistical Analysis System. En resultados, el estudiantado de la preparatoria San Blas (52.1%) y Felipe Bachomo (50.9%) consideran que existe bullying en sus escuelas porque hay mucha violencia en la sociedad y en sus comunidades; para el estudiantado, ver o escuchar de homicidios, secuestros, violaciones, o enfrentamientos entre el crimen organizado es habitual y esa violencia la reproducen en su entorno escolar. De manera que, el proyecto de vida de algunos/as estudiantes no es obtener el certificado de preparatoria, sino ingresar al crimen organizado. En ese sentido, 45.8% del alumnado de la preparatoria San Blas y 44.6% de la preparatoria Felipe Bachomo mencionan que tienen compañeros/as que quieren ser agresivos/as como los narcos/as. Se concluye que el contexto social influye negativamente provocando bullying, por lo que, los estudiantes se comportan agresivamente con sus homólogos/as y superiores; lo que alienta a que algunos/as alumnos/as quieran dedicarse al narcotráfico.

Introducción

El bullying se define como cualquier tipo de agresión (física, verbal, psicológica, social o cibernética) que un estudiante o docente sufre (víctima) o práctica (acosador/a) repetidamente a lo largo de determinado tiempo; se presenta en una situación de desigualdad y desequilibrio de poder, se ejerce con la intención de causar daño o perjudicar a la víctima (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2016).

Ruiz-Ramírez *et al.* (2016), Furlán (2009) y Berger *et al.* (2008) señalan que el bullying está presente en todos los países, contextos sociales, niveles educativos y escuelas públicas o privadas. Alumnos/as, docentes y directivos/as, pueden actuar como víctimas, acosadores/as u observadores/as de diversas agresiones.

Para Perry (2001), Reeve (2006) y las secretarías de Seguridad Pública (SSP) y de Educación Pública (SEP) (2007) la principal causa del bullying es la violencia social que se extrapola al ámbito educativo construyendo la calidad de la educación. En México, el bullying se agrava por la violencia social que se reproduce y propaga rápidamente, porque el crimen organizado y los carteles de la droga se han apropiado del territorio mexicano; de manera que, la población mexicana cohabita de manera natural con la violencia y la ilegalidad (Franco, 2013; Escalante *et al.*, 2011).

Por lo anterior, la presente investigación planteó la siguiente pregunta ¿El contexto social violento en el que está inmerso el municipio de El Fuerte, Sinaloa, influye en la existencia del bullying en las preparatorias? El objetivo fue analizar el contexto social y su influencia en el bullying de dos preparatorias del municipio El Fuerte, Sinaloa. Por lo que, la hipótesis fue que, el contexto social del municipio influye en el bullying, y éste se percibe de manera distinta en las dos preparatorias del municipio.

Desarrollo

Para cumplir con el objetivo de la investigación, la metodología se dividió en dos momentos:

1) Parte teórica, se revisó el contexto social del municipio de El Fuerte, Sinaloa, México, para lo cual se utilizó información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI), la Comisión Mexicana para la Promoción y Defensa de los Derechos

Humanos (CMDPDH), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Informe de la Violencia en los Municipios y las Entidades Federativas de México (IVMEFM).

2) Parte práctica (proceso de la investigación), la población la conformaron 495 estudiantes, 430 de la Unidad Académica Preparatoria San Blas perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y 65 de la preparatoria particular Felipe Bachomo, ambas escuelas están ubicadas en el municipio de El Fuerte. A través de un muestreo aleatorio simple se trabajó con 96 alumnos/as de la preparatoria San Blas, en la preparatoria Felipe Bachomo se incluyó a toda la población.

La investigación trabajó con el enfoque mixto, en la parte cuantitativa, se utilizó un cuestionario de elaboración propia, dividido en cuatro secciones: a) datos personales, b) información sociodemográfica, c) relaciones personales y d) relaciones escolares. El cuestionario se sometió a revisión de personas expertas, pruebas piloto, validación de contenido y prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.834 de un máximo de 1, siendo fiable. Se respondió libremente de manera anónima y personal en las aulas escolares y tuvo una duración de 20 minutos. En lo cualitativo, se emplearon dos guiones de entrevistas semiestructuradas divididas en seis secciones: 1. Preguntas generales, 2. De antecedentes, 3. De opinión, 4. De expresión de sentimientos, 5. De conocimiento y 6. Sensitivas. Un guión de preguntas se le aplicó a seis estudiantes y el otro guión a tres docentes y dos directivos de la preparatoria San Blas. Las personas entrevistadas dieron su consentimiento para grabar y transcribir las entrevistas, los nombres que se utilizan en los resultados son ficticios.

Con relación a los análisis de los datos, se utilizaron estadísticas descriptivas univariadas de ítems por preparatoria y pruebas de normalidad, se hicieron pruebas no paramétricas de Wilcoxon con Test de Kruskal Wallis ($\alpha=0.05\%$) con los paquetes estadísticos IBM-SPSS Statistical V23 y Statistical Analysis System (SAS. V9.4). En las entrevistas se empleó el análisis de contenido por campos semánticos.

En lo que respecta a los Resultados y Discusiones, en la parte teórica sobresale que, El municipio El Fuerte se localiza al noroeste del estado de Sinaloa ($108^{\circ}16'247''$ y $109^{\circ}04'242''$ al oeste del meridiano de Greenwich y entre $25^{\circ}53'229''$ y $26^{\circ}38'247''$ de latitud norte) en México.

En el 2014, el informe de la Violencia en los Municipios y en las Entidades Federativas de México (2015) señala que Sinaloa es una de las entidades más violentas de México, debido al alto número de homicidios, secuestros, violaciones, robos, lesiones y extorsiones. En ese sentido, El Fuerte ocupó la doceava posición de los municipios más violentos del país. Además, la Comisión Mexicana para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (CMDPDH), citada por Valdes (2017) indicó que, en 2016, más de 4 mil personas abandonaron sus comunidades como consecuencia de la violencia social; los principales municipios fueron Culiacán, Badiraguato, Sinaloa, Choix, Concordia y El Fuerte; esto se torna relevante, pues al dejar sus comunidades se pierde el arraigo por la tierra, la cultura y los bienes patrimoniales.

Con relación a los RESULTADOS de la aplicación de los cuestionarios y entrevistas, en la preparatoria Felipe Bachomo, 58.5% de la matrícula son hombres y 41.5% mujeres; 90.8% son solteros/as. La edad promedio es 16.4 años, 72.3% reciben beca. 47.7% cursan el segundo semestre, 33.8% el cuarto y 18.5% el sexto. 47.7% pertenecen al grupo indígena Mayo-Yoreme, 13.8% hablan Mayo como lengua materna.

En la preparatoria San Blas, 38.5% son mujeres y 61.5% hombres. La edad promedio es 16.3 años; 96.9% son solteros/as; 66.7% reciben la beca Prospera; 39.6% cursan el segundo semestre, 31.3% el cuarto y 29.2% el sexto. Se encontró que, 12.5% pertenecen al grupo indígena Mayo- Yoreme y ningún estudiante habla Mayo como lengua materna.

En la Tabla 1 se contrasta la información obtenida, se muestra que 86.2% del alumnado de la preparatoria Felipe Bachomo, aceptan que existe bullying en su escuela: 49.2% lo consideran bajo y 29.2% regular. El estudiantado (23.1%) manifiesta que ha sido víctima de bullying, 86.2% han observado agresiones a sus compañeros/as, 21.5% han agredido a algún compañero/a.

El alumnado de la preparatoria San Blas (87.5%) reconoce que existe bullying en su preparatoria; 35.4% determina que su nivel es regular y 34.5% bajo, aunque en entrevista un estudiante manifestó que el grado de bullying es alto: *“¡Hay agresiones todo el día! En donde sea, en cualquier lugar de la escuela”* (Alfredo, estudiante de sexto semestre, preparatoria San Blas, 2016). 30.2% del alumnado, manifiesta que han sido víctimas; 87.5% han observado acciones de bullying hacia sus compañeros/as, 22.9% han agredido a algún compañero/a, como lo menciona un acosador en el siguiente testimonio: *“Si intentan echarme carrilla o así?, pues no me dejo, bueno, pues les busco pleito, a veces llegamos a los golpes o insultos”* (Carlos, estudiante de sexto semestre, preparatoria San Blas, 2016).

Tabla 1. Bullying en la preparatoria San Blas vs Charay

Parámetros	San Blas		Total %	Charay		Total %
	Hombres (%)	Mujeres (%)		Hombres (%)	Mujeres (%)	
Hay bullying	54.2	33.3	87.5	47.7	38.5	86.2
Has sido víctima	17.7	12.5	30.2	12.3	10.8	23.1
Has observado	54.2	33.3	87.5	46.2	40	86.2
Has acosado	15.6	7.3	22.9	9.2	12.3	21.5

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

Por lo anterior, se determina que en ambas preparatorias existe bullying; en ese sentido, el bullying está presente en todos los contextos, niveles escolares y en escuelas públicas o privadas (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2016; Furlán, 2009). Participan tanto hombres como mujeres (Mendoza *et al.*, 2016; Defensor del Pueblo, 2007). Sin embargo, los hombres participan mayormente como agresores, debido a las construcciones culturales y sociales de género (Mendoza *et al.*, 2016; Ruiz-Ramírez *et al.*, 2017).

Al contrastar las dos preparatorias, mediante el Test Kruskal Wallis ($\alpha=0.05$) se detectó diferencia significativa en las agresiones recibidas, la Tabla 2 indica que a las víctimas de la preparatoria Charay les roban constantemente los materiales escolares en comparación con San Blas. En la preparatoria San Blas es más común que agredan psicológicamente a sus estudiantes, al no dejarlos/as participar en clases.

Con relación a las agresiones hechas, en la preparatoria Felipe Bachomo ignoran a sus compañeros/as e insultan mayormente. Los alumnos y las alumnas de la preparatoria San Blas observan con mayor frecuencia que sus compañeros/as son víctimas de diferentes agresiones de bullying; las de mayor significancia son burlas por la forma de vestir, por problemas de la vista, hablar mal de alguien (a través de chismes), no dejarlos/as participar en juegos o en clases, excluir, agredir por Facebook o WhatsApp.

Tabla 2. Comparación de las manifestaciones del bullying

Variables	San Blas		Charay		Kruskal-Wallis Test		
	\bar{X}	Me	\bar{X}	Me	χ^2	Pr >F	Significancia
Agresiones recibidas							
Me han robado materiales	1.34	1	1.56	1	4.4993	0.0339	*
No me dejan participar en clase	1.17	1	1.03	1	5.7544	0.0164	*
Agresiones hechas							
He insultado	1.09	1	1.33	1	9.3962	0.0022	**
He aventado objetos	1.11	1	1.24	1	6.3559	0.0117	*
He ignorado	1.29	1	1.56	1	5.6153	0.0178	*
Agresiones observadas							
Burlas por preferencia sexual	1.37	1	1.15	1	7.6254	0.0058	**
Agresiones en WhatsApp	1.42	1	1.12	1	8.3745	0.0038	**
Burlas por la vestimenta	1.30	1	1.07	1	8.2361	0.0041	**
Burlas por problema de la vista	1.19	1	1.04	1	8.2306	0.0041	**
Hablar mal de alguien	1.76	1	1.23	1	9.9362	0.0016	**
No dejar participar en clases	1.61	1	1.10	1	17.3801	<0.001	**
No dejar participar en juegos	1.42	1	1.15	1	8.2344	0.0041	**
Excluir	1.60	1	1.20	1	7.3843	0.0066	**
Romper materiales	1.50	1	1.23	1	4.3325	0.0374	*
Burlarse por el origen	1.21	1	1.10	1	4.8258	0.0280	*
Infundir miedo con comentarios	1.33	1	1.12	1	4.3340	0.0374	*
Agresiones en Facebook	1.43	1	1.17	1	5.0368	0.0248	*
Divulgar rumores en redes sociales	1.25	1	1.04	1	6.2740	0.0123	*
Excluir de grupos sociales en la red	1.21	1	1.04	1	4.8052	0.0284	*
Enviar mensajes haciéndose pasar por otras personas	1.16	1	1.01	1	4.7526	0.0293	*

*Significativo **Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en trabajo de campo, 2016.

Se comprueba que el alumnado de la preparatoria San Blas ha sido mayormente víctima de bullying, en comparación con la preparatoria Felipe Bachomo ($\chi^2=3.8486$; $Pr < 0.0498$); por lo que, se interseccionan diversos aspectos (clase, nivel económico, religión, edad, estereotipos, orientación sexual) para la percepción y reproducción del bullying (Muñoz-Cabrera, 2011; Ruiz-Ramírez *et al.*, 2017).

Análisis de los resultados del contexto del municipio El Fuerte

El estudiantado de la preparatoria San Blas (52.1%) y Felipe Bachomo (50.9%) consideran que existe bullying en sus escuelas porque hay mucha violencia en la sociedad y en sus comunidades; esto coincide, con el doceavo lugar en violencia nacional que ocupa? el municipio de El Fuerte (IVMEFM, 2015).

Se concuerda con Ruiz-Ramírez *et al.* (2016), el Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana (2010), Ortega (2008) y la SSP y la SEP (2007) en que el contexto donde se desenvuelve el estudiantado influye en su forma de relacionarse en el ámbito escolar; porque la comunidad juega un papel decisivo en la socialización y en la construcción y desarrollo de la adolescencia a la adultez. Algunos testimonios que lo verifican son: “*hay coincidencias que los niños que muestran actitudes agresivas, los papás se dedican a la venta de droga [...] en una ocasión, un estudiante llegó golpeado a la escuela, y cuando le pregunte me dice: —Es que los policías llegaron a mi casa, se quisieron llevar a mi papá y pues a todos nos golpearon,— viven en ese ambiente de agresión*” (Sofía, docente, preparatoria San Blas, 2016). “*Había un niño que amenazó a la maestra porque su papá tenía muchas armas., y van creciendo con la escuela del narco... ellos quieren ser como los narcos. Muchos son huérfanos de papás porque andaban de sicarios. A pesar de eso prefieren irse de narcos o sicarios*” (Patricia, docente, preparatoria San Blas, 2016).

Debido a que los padres de familia deben cumplir su rol de proveedores, y a que algunos no tienen las herramientas académicas o profesionales para obtener un buen trabajo, tienen que robar, vender drogas, extorsionar, etcétera, para llevar el sustento económico a sus hogares, lo cual concuerda con el Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana (2010), Eccles (2005) y Myrberg y Rose (2008), ya que el bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres y madres se relaciona con el comportamiento agresivo de los/as hijos/as, el cual se extiende a las aulas escolares y se manifiesta en forma de bullying. Además, de acuerdo con Franco (2013) y Escalante-Gonzalbo *et al.* (2011), la población que vive en contextos violentos, como la de El Fuerte, Sinaloa, está acostumbrada a responder con violencia, poniendo a ellos/as mismos/as en riesgo y a la población.

Conclusiones

El objetivo de la investigación se cumplió. La hipótesis planteada no se rechaza; de manera que, el contexto social influye en el bullying y se percibe de manera distinta en las dos preparatorias del municipio.

El estado de Sinaloa y el municipio de El Fuerte se ubican entre los más violentos de México, son reconocidos por sus carteles de la droga, luchas por territorio, secuestros, homicidios, entre otros, esto influye negativamente en los/as estudiantes de bachillerato, porque provoca que se comporten agresivamente con sus compañeros/as.

Por lo tanto, se determina que el contexto violento influye para que exista bullying en las preparatorias, lo que lamentablemente alienta a que algunos/as alumnos/as quieran dedicarse al narcotráfico.

Bibliografía

- Berger, C., Ramin, K., y Philip, R. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. En: Tomas W. Miller, *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). New York: Springer
- Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad (2010). *Informe Internacional sobre la Prevención de la Criminalidad y la Seguridad Cotidiana: Tendencias y perspectivas*. Recuperado de: http://ovsyg.ujed.mx/docs/bibliotecavirtual/Prevencion_de_la_criminalidad_seguridad_cotidiana.pdf
- Eccles, J. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *Review of Education*, 3(3), 191- 204.
- Escalante-Gonzalbo, F., Guerrero-Gutiérrez, E., Hope, A., Maerker, D., Magaloni, A., De Mauleón, H., Mendoza-Rockwell, N., Valdes, G., y Villalobo, J. (2011). Nuestra guerra: una conversación. *Nexos*, 34(407), 32-48.
- Franco, J. (2013). *Cruel Modernity*, Estados Unidos: Duke University Press.
- Furla, A. (2009). Acerca de la violencia en la escuela. *Novedades Educativas*, (21): 12-15.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Panorama Sociodemográfico de Sinaloa. En: *Encuesta Intercensal 2015*, México. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/publicaciones/default.html?p=2022>
- La Violencia en los Municipios y las Entidades Federativas de México en 2014 (2015). México. Recuperado de: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/biblioteca/prensa/summary/6-prensa/205-la-violencia-en-los-municipios-y-en-las-entidades-federativas-de-mexico-2014>
- Ortega-Rivera, J., Sánchez-Jiménez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En: Ortega-Ruiz, R., *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 211-232). Madrid: Alianza.
- Perry, D. (2001). The Neurodevelopmental Impact of Violence in Childhood. En: Schetky, D., y Benedek, E., *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry* (pp. 221-238). Washington: American Psychiatric Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and Why their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. Doi:10.1086/501484
- Ruiz-Ramírez, R., Sánchez-Romero, C., Zapata-Martelo, E., García-Cuevas, J.L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1149-1163. Doi: 10.11600/1692715x.1522425112016
- Ruiz-Ramírez, R., y Ayala-Carrillo, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146696002.pdf>.
- Ruiz-Ramírez, R., Zapata-Martelo, E., García-Cuevas, J.L., Pérez-Olvera, A., Martínez-Corona, B., y Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una Universidad Agrícola del Estado de México. *Ra Ximhai*, 12(1), 105-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696007>.
- Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Catálogo de localidades*, México. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc>
- Secretaría de Seguridad Pública y Secretaría de Educación Pública (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*, México. Recuperado de: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbasica.sep.gob.mx%2Fescuelasegura%2Fpdf%2FMatInfo%2FViolenciaEscolar.pdf&ei=Z6HjVNGJHYHXggSns0TgCg&usq=AFQjCNEZUTn60z2BZe1m1dDIZOufh4Q9fQ&sig2=-E8TioHN6wpoEbx6rrt6fg>

Mendoza, G.B., Cervantes, H.A., y Pedroza, C.F. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*, 24(67), 62-70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67446178009>

Myrberg, E., y Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents education on students reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 507-520. Doi:10.1080/13803610802576742

Munoz-Cabrera, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Honduras: Central América Women's Network.

Valde-s-Cárdenas, J. (2017, abril 17). Sinaloa, por violencia, 4 mil desplazados en 2016. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/17/estados/027n1est>

Palabras clave

violencia, preparatorias, contexto sociocultural, género, población indígena.

Las mal llamadas zonas rojas en Colombia: ¿Territorios de oportunidades o de muerte?

Yeison Ramos ¹ ;

Alejandro Ballen ¹

1 - Universidad Santo Tomas.

Resumen de la ponencia

El origen epistemológico de esta ponencia se deriva del trabajo de grado para optar al título de sociología de la Universidad Santo Tomas, titulada *Los liderazgos sociales en Colombia entre la resistencia para la Paz y una política de muerte*, en el que se indaga por los liderazgos sociales más vulnerados desde la firma del acuerdo de Paz en Colombia entre el Estado y la guerrilla de las Farc-Ep el 16 de noviembre de 2016. En la cual se aborda el tema desde la teoría del liderazgo y de la democracia, entendiendo el liderazgo social como una acción social ejercida por un individuo quien representa los intereses colectivos o luchas sociales en pro de la defensa y protección de los DDHH de su comunidad. El rol que adquieren estos individuos en la construcción de una paz estable y duradera es de vital importancia, aún más en la construcción de un verdadero sistema democrático participativo, entendiendo como la capacidad de agendar en la agenda pública reivindicaciones concretas y representatividad en espacios de decisión. Son estas vidas las que quedan desnudas, por ejercer esa labor de construir tejido social a nivel territorial por medio de la representación de las luchas colectivas por diferentes actores, tanto estatales y al margen de la ley. La presente ponencia toma el enfoque territorial para analizar tres hechos de violencia, con concurrencia en el país, las masacres, líderes sociales asesinados y firmantes del acuerdo del acuerdo de paz entre el estado colombiano y la guerrilla de las FARC-EP asesinados, con ello determinar cuáles son los territorios o departamentos con las cifras más altas, para ello analizar su realidad bajo la teoría del necro poder, apoyándome en las ideas de Foucault, Mbembe, Agamben, Deleuze & Guattari, y así analizar si en estas zonas de Colombia se han convertido en regímenes sub-nacionales no democráticos, en los que desde hace siete años vienen implementando una política de muerte. Las mal llamadas zonas rojas son en verdad departamentos en constante “estado de excepción” y donde el Estado ha tomado una simbiosis entre la legalidad e ilegalidad en su actuar, generando las condiciones para que durante años las cifras de los hechos de violencia vayan en aumento. En los cuales se han establecido mecanismo de control de la población civil a través del miedo, en los que construyen una serie de imaginarios de exclusión sobre el espacio habitado, por ello se parte de la premisa que en la cotidianidad hay una coerción sobre la libertad y el ejercicio de la ciudadanía, haciendo inexistentes espacios para la democracia.

Introducción

El presente artículo se centra en un análisis histórico hermenéutico sobre la situación que afrontan ciertos departamentos en Colombia, los cuales desde hace unos años atrás vienen manteniendo unas cifras alarmantes en cuanto a la vulneración de derechos humanos como el derecho a la vida y a la participación política entre otros. Son estas zonas “departamentos”, en los cuales se desarrollan dispositivos de necropoder haciendo de estos territorios, territorios del horror en los que el miedo y el terror han sido los instrumentos por los cuales se mantienen en un estado de excepción constante y las vidas de los que habitan estos territorios, parecieran estar desnudas ante el nuevo leviatán que se levanta en sus territorios.

¿Cuáles son estos territorios?, ¿Cómo se producen dispositivos de necropoder?, ¿Cómo afectan estos hechos de violencia simbólica y selectiva la construcción del tejido social?, ¿El desarrollo endógeno y capital social oportunidades en este nuevo gobierno? Es tarea del sociólogo desvelar las realidades que se ocultan en nuestras sociedades, por ello es importante analizar la situación a la que han sido expuestos durante siete años consecutivos las 14.329.207 personas que habitan estos seis departamentos en Colombia en los cuales se han desplegados estos dispositivos de necropoder de una manera continua durante siete años.

Partiendo de un momento coyuntural como lo fue la firma del Acuerdo de Paz entre el Estado Colombiano y la guerrilla de las FARC –EP, el 26 de noviembre, con el objetivo de Construir una Paz Estable y Duradera, el cual puso fin a la confrontación armada con este grupo subversivo que llevaba ya más de 60 años. *EL ACUERDO FINAL para la TERMINACIÓN DEL CONFLICTO & LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA*. Se consolida bajo una agenda de seis puntos los cuales abarcan, 1 Una Reforma Rural integral, 2 La Participación política y apertura democrática, 3 Fin del conflicto, 4 Solución al problema de drogas, 5 Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: sistema integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición; 6 por último la Implementación, verificación y refrendación. Estos puntos marcan la ruta para la construcción de una sociedad justa y democrática que se propone construir una paz estable y duradera. Una oportunidad para construir un mejor país de la mano de este grupo subversivo con el cual el Estado colombiano había fracasado en

tres ocasiones su rendición y reincorporación a la vida civil.

Con la firma de este *Acuerdo de Paz*, se silenciaron aproximadamente 13.000 fusiles y hubo una disminución de enfrentamientos armados y correlativamente disminuyeron las cifras de heridos y muertos por combates armados. Aunque no exista un acuerdo perfecto la firma de este *Acuerdo de Paz*, en Colombia, marca un momento coyuntural en el país en términos de apertura democrática y la construcción una paz estable y duradera por medio de un Estado garante de la soberanía de sus territorios.

La firma de este acuerdo estuvo marcada por la polarización y la desinformación, en una breve historiografía, existió un primer acuerdo que fue firmado el 26 de noviembre en Cartagena, pero que luego sería sometido a un plebiscito el 2 octubre del mismo año, con una campaña de desinformación y estigmatización basada en un discurso de ideología género sobre algunos puntos del *Acuerdo de Paz*, ganó el NO con un 62,60%, por lo cual tuvo que ser modificado, la firma oficial se realiza el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón de Bogotá. Esguerra C. (2017) por medio de un análisis de discurso analiza como la campaña del NO, estuvo marcada por un discurso de “ideología de género”, una ideología de contrapoder en contienda con la constitución y estructura de la familia y la relación binaria hetero-patriarcal hombre–mujer de una sociedad católica como la colombiana; este discurso creado por la campaña por el NO es un ejemplo de cómo indicara la autora “la “ficcionalización del enemigo” (Mbembe, 2011, 21-24), por ponerlo en términos necropolíticos, y del modo en que la existencia del Otro puede llegar a ser percibida como una amenaza a las vidas “legítimas”.”(p. 4).

La firma del *Acuerdo de Paz*, logró disminuir las cifras de víctimas que dejaba la confrontación armada con este grupo subversivo, en donde la población civil ha sido históricamente la más afectada y sobre la que recaen los dispositivos de necropoder que buscan regular la vida por medio de la muerte. Un dispositivo de necropoder se refiere “Al poder de dar muerte con tecnologías de explotación y destrucción de cuerpos tales como la masacre, el feminicidio, la ejecución, la esclavitud, el comercio sexual y la desaparición forzada, así como los dispositivos legal administrativos que ordenan y sistematizan los efectos o las causas de las políticas de muerte (Estévez, A.2018.p. 10).

Según Mbembe (2011), una técnica necropolítica es entendida como el poder soberano de dejar vivir o dejar morir a cierta población en determinados territorios; en el caso colombiano según datos de organizaciones no gubernamentales como INDEPAZ, Somos Defensores, los cuales en sus bases de datos e informes indican que desde la firma del *Acuerdo de Paz* han ocurrido aproximadamente 300 masacres dejando 1,173 víctimas a lo largo de estos siete años, en los que se refiere al asesinato selectivo desde la firma del *Acuerdo de Paz* han sido asesinados 950 líderes sociales y han sido asesinados 330 firmantes del acuerdo; estos dispositivos de necropoder han ocasionados en estos siete años la pérdida 2,453 personas irónicamente desde la firma de un *Acuerdo de Paz*.

¿Cuáles son los departamentos en Colombia que desde el 2016 al 2022 han mantenido las cifras más altas en ocurrencia de dispositivos necropolíticos como las masacres y el asesinato selectivo? ¿En qué departamentos de Colombia se vulnera más la vida de los líderes sociales y firmantes del *Acuerdo de Paz*?, para responder estos cuestionamientos y dejar más interrogantes que certezas este artículo se encuentra dividido en tres secciones. En la primera se parte desde un análisis conceptual del territorio como espacio humanizado, sobre el cual se despliega y se reproducen los dispositivos de necropoder, dando origen a territorios en un estado de Excepción constante.

El segundo apartado se exponen los datos que se han recolectado desde el 2016 al 2022 realizando un análisis de las bases de datos e informes de organizaciones no gubernamentales como INDEPAZ, Somos Defensores, para determinar cuáles fueron los departamentos con una mayor tasa de ocurrencia de dispositivos de necropoder como las masacres y el asesinato selectivo de líderes sociales y firmantes del acuerdo de paz en los últimos siete años.

En la tercera sección se busca identificar las oportunidades que emergen en estos territorios que han sido afectados por estos dispositivos necropolíticos, elementos como nuevas visiones de desarrollo, el fortalecimiento del capital social de las diferentes territorialidades y campos de lucha como un elemento fundamental para construcción de tejido social, la implementación de los puntos del *Acuerdo de Paz* como ruta para la construcción de una Paz estable y duradera. Y el nuevo cambio de gobierno con una política encaminada en la protección de la vida genera grandes expectativas se espera que ahora sean departamentos de la vida llenos de oportunidades y con la esperanza de un mejor mañana para sus habitantes.

Desarrollo

Territorio como espacio humanizado

El territorio es un concepto teórico y metodológico que ha sido abordado por diferentes ciencias, es por ello que autores como Luis Llanos (Llanos, L. 2010), Angelo S. y Martinelli (2011) analizan la constitución epistemológica del concepto de territorio. Por su parte Orihuela, M. (2019), analiza siete posibles enfoques desde donde se puede abordar el concepto de territorio, en este artículo el autor analiza la transversalidad del concepto de Territorio en diferentes campos de conocimiento. Esta diversidad de enfoques y definiciones implica que a la hora de dar una definición precisa se complejiza; su transdisciplinariedad ha hecho que este se explique y describa en una apretada síntesis como el desentreviendo espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político, o económico, haciendo de este un espacio humanizado en un determinado lugar geográfico donde se produce la vida social.

El territorio se nos presenta como un contenedor en el que se desarrolla y se reproduce la vida social en un determinado espacio geográfico; retomando Orihuela M. (2019), plantea que para entender cómo se hace concreto el concepto de territorio se debe iniciar por entender que este está compuesto por cuatro elementos fundamentales interrelaciones entre sí; una matriz biofísica, una o más territorialidades, un sujeto o colectivo y un tiempo-espacio sobre el cual se produce la vida humana. La confluencia de estos elementos hace de este espacio un espacio humanizado, el cual es adaptado y manteniéndose en un estado autopoiético en el que se reproduce la vida social.

Autores como Béatiz Cruz. (2010), Edier Bustos (2015) y Luis Herrera & Lucia Montero (2020), analizan las diferentes territorialidades a las que puede cohabitar un determinado territorio. A su vez Giuseppe, D. & Governa, F. (2005) plantea que las territorialidades no son solamente el resultado del comportamiento humano sobre un territorio, “sino que es el proceso de construcción de tal comportamiento, el conjunto de las prácticas y de los conocimientos de los hombres en relación a la realidad material, la suma de las relaciones mantenidas de un agente con el territorio y con los demás agentes”. (p. 45).

Como indicaría Idrobo (2020) sobre el territorio:

“aunque diversas ciencias, ponen de manifiesto la centralidad ontológica, política y epistémica del territorio, no solo como marco del que emergen nuevas prácticas y consideraciones sobre los problemas socioterritoriales, sino como el espacio donde la vida con-crece (se hace concreta, real) en una constante interrelación de humanos, no humanos y naturaleza.”

Este espacio donde la vida co-crece se hace concreta, donde la superestructura pasa de ser superestructura a ser una estructura estructurante. El territorio cobrará significado en “las prácticas y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad”. (Llanos, L. 2010. p. 208).

El territorio es entonces un espacio humanizado donde se producen las sociedades a través de sus prácticas y connotaciones simbólicas que crean un vínculo identitario con este lugar y sobre las cuales se construyen territorialidades; “por el territorio se van a desplazar las acciones de tipo político, social, económico, o cultural, pero estas relaciones reproducen también una condición de apropiación, de dominio, de explotación.” (Llanos, L. 2010. p. 213). Es también este mismo territorio por donde se despliegan dispositivos de necropoder, fundados en un Poder-Saber, que busca controlar la vida por medio de la muerte.

¿Qué es la Necropolítica?

En el caso colombiano, haciendo un símil con la biología la necrosis es la muerte de células o la descomposición de un tejido que compone un órgano, ya sea por una afectación interna o externa, que impide el flujo de sangre hacia la parte afectada provocando una descomposición del tejido; en un análisis contemporáneo podemos pensar que existen territorios en Colombia en los cuales se han desplegado técnicas necropolíticas que están afectando la construcción del tejido social que componen las diferentes territorialidades que cohabitan en un territorio. Las masacres como dispositivo de terror, el asesinato selectivo de líderes sociales y firmantes del *Acuerdo de Paz*; ha ocasionado una necrosis a nivel territorial es decir un daño a la construcción de tejido social de estos territorios en los últimos siete años.

Haciendo unas breves síntesis sobre el Nacimiento de la biopolítica, Foucault (2010) explica cómo a Finales del siglo XVIII e inicio del XIX, como en las sociedades occidentales emerge un nuevo arte de gobernar, un arte liberal de gobernar que pone su centralidad en la organización y regulación de la vida social, en concreto podemos decir que inicia una politización de diferentes aspectos de la vida humana, esta politización de la vida en términos de biopoder como el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquellos que, en la especie humana, constituyen rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder, que permita homogeneizar las conductas y regular la vida de las sociedades.

Como indica Antonio Fuentes Diaz (2012) retomando a Foucault (2010) el biopoder emerge por la constitución de un nuevo campo de intervención sobre *la población*; sobre los que recaen estos dispositivos de biopoder que se constituyen como un Poder-Saber hegemónico, *este* nuevo arte de gobernar produce la libertad, pero al mismo tiempo crea una serie de mecanismos que tiene una dicotomía entre Producción-Destrucción de la vida (pg. 87). Bajo este análisis dicotómico la biopolítica o bien es positiva o bien resulta negativa, la biopolítica niega la vida o incrementa su desarrollo; la violenta la excluye o la protege y la reproduce; este nuevo biopoder que se concreta en nuevos dispositivos de control y regulación de la vida.

Mbembe (2011), parte de la hipótesis de que la expresión última de la soberanía reside ampliamente en el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quien debe de morir en un Estado. Autores como Bento, (2018), Estévez A. (2018) indagan por la constitución y puntos de confluencias de los binomios epistemológicos que generan la biopolítica y la necropolítica; la primera en un poder de *hacer morir o dejar vivir* y la segunda en un poder de *hacer vivir o dejar morir*. Es importante analizar cómo está posicionada la vida en cada uno de estos binomios.

Para Achille Mbembe La *Necropolítica* se expresa en “La innovación en las tecnologías del asesinato no solo aspiran a civilizar las formas de matar; sino que tiene como objetivo identificar un gran número de víctimas en un periodo de tiempo relativamente breve” (Mbembe, 2011. pg. 27). Para Villalobos & Ramírez (2019) la necropolítica se refiere:

“...al poder de dar muerte con tecnologías de explotación y destrucción de cuerpos tales como la masacre, el feminicidio, la ejecución, la esclavitud, el comercio sexual y la desaparición forzada, así

como los dispositivos legal administrativos que ordenan y sistematizan y naturalizan los efectos y las causas de las políticas de muerte. (Villalobos & Ramírez, 2019. p. 23).

Las necropolíticas son un modo específico de ejercicio del poder gubernamental centrado en la administración de la muerte en determinados territorios bajo dispositivos como las masacres y los asesinatos selectivos, las producciones de estos dispositivos se apoyan en la naturalización y tolerancia de estos hechos, dando como resultado territorios en un estado de excepción constante como forma de gobierno. Estévez (2018.) al analizar a Mbembe sobre la necropolítica, concluye que este concepto surge para analizar la situación de las relaciones de poder en el tercer mundo, donde la violencia criminal y del Estado revelan que el objetivo es la regulación de la vida, por medio de la muerte. Autores como Ávila (2018), Talavera (2015), Preussler y Bermúdez (2018) y Estévez, A. (2020), confluyen en sus análisis en dar un rol importante a esta nueva gubernamentalidad de los Estados modernos en el control y gestión de la vida en determinados territorios. Esta regulación de la vida deja a los habitantes de estos territorios indefensos llevando una vida desnuda, en términos de Agamben & Rodríguez (2017).

Cómo se reproducen estas medidas de necropoder en los territorios

En concordancia como los autores citados y Mbembe, existan zonas dentro del Estado Nación que se encuentran en un Estado de Excepción; en concordancia con las fuentes no es necesario que se declare un estado de exención para que se desplieguen sobre estos depósitos de necropoder de una manera constante. Son estas zonas donde la muerte es la que reina por medio de dispositivos de necropoder; a estas mal llamadas rojas, autores como Bento (2017) se refieren a Zonas de Desechabilidad, por su parte Estévez, (2018) Bolsones de Pobreza, en las que por medio del abandono e inseguridad se permite la reproducción de diferentes mecanismos de necropoder.

Por su parte Blanco Zúñiga, A., & Arrieta Palis, J. (2019), entienden que a partir de la presencia diferenciada del Estado se producen estas zonas del horror que el caso Colombia son los departamentos que durante los últimos siete años han tenido una mayor tasa de ocurrencia de dispositivos de necropoder como las masacres y el asesinato selectivo. De acuerdo a lo planteado por Duque J. (2014) las crisis profundas que atraviesan algunos Estados se basan en tres dimensiones:

La primera de ella es cuando el Estado como el conjunto de burocracias no es capaces de cumplir sus funciones de manera eficiente, la segunda que las leyes no son efectivas, lo que hace referencia a la incapacidad del Estado para hacer valer las leyes en cada lugar de su espacio territorial y por último en los debates de cuál es el deber ser de las pretensiones de los organismos estatales, orientadas normalmente en algún concepto de bien público. Esto trae consigo una diferenciación en el relacionamiento entre individuos, en la medida que hay una presencia diferenciada del Estado que no se garantiza un acceso a la justicia, además de la configuración de actores que hagan el papel de para Estados en las zonas periféricas donde no existe la institucionalidad, lo que trae consigo una incapacidad de participación ciudadana, por ende, un proceso de exclusión e inequidad en el acceso al sistema político, negando la pluralidad de un Estado democrático.

La presencia diferenciada del Estado da como resultado la existencia de regímenes subnacionales no democráticos, autores como Giraudy (2011) y Pino (2018; 2017), analizan como en el plano subnacional existen territorios menos democráticos o en términos de los autores regímenes subnacionales no democráticos (RSND), en los que, por dinámicas como la ausencia institucional, y la coalescencia de fenómenos como las masacres, el asesinato selectivo, el narcotráfico, la minería ilegal. En estos territorios emergen dispositivos de control territorial como los *Gobiernos Privados Indirectos*, tal como lo resalta Mbembe (2011)., estas estructuras de control se forjan en territorios donde confluyen fenómenos como el narcotráfico, la minería ilegal entre otras formas de violencia estructural, la emergencia de estas estructuras de control social deriva en lo que autores como Gamba (2013) y Gibson E. (2006) denominan autoritarismos subnacionales y democracias restringidas.

La coalescencia de fenómenos que derivan de la presencia diferenciada del Estado, como los son gobiernos privados indirectos, como una nueva forma de estructuración de control territorial convirtiendo territorios en regímenes subnacionales no democráticos, las masacres, el asesinato selectivo, son dispositivos de necropoder que se han venido desplegando en Colombia de una manera continua sobre los mismos territorios durante siete años consecutivos, ¿al caso fue una política de muerte?

ENCUADRE METODOLÓGICO

Este análisis parte de un momento coyuntural en Colombia como lo fue la firma del *Acuerdo de Paz* en el 2016, para el análisis territorial de los departamentos en Colombia con una mayor tasa de ocurrencia de dispositivos de necropoder como las masacres y el asesinato selectivo de líderes sociales y firmantes del acuerdo de paz desde el 2016 al 2022. Se realiza una recolección y cuantificación de la ocurrencia de estos dispositivos de necropoder en Colombia desde el 2016 al 2022. Para obtención de los datos se recurre a fuentes secundarias como las bases de datos e informes de organizaciones no gubernamentales como IDEPAZ y Somos Defensores, dado que en la actualidad a nivel institucional no se cuenta con una base de datos que reflejen la realidad de estos hechos, por el contrario, en informes institucionales se hace uso de los datos de estas organizaciones, que se nutren de las diferentes organizaciones sindicales y comunales que habitan estos territorios.

Las masacres como dispositivos de terror que busca enviar un mensaje de sumisión generalizada a nivel local, donde el terror y el miedo quedan insertados en la memoria del tejido social de las diferentes territorialidades que habitan estos territorios. El asesinato selectivo como dispositivo de necropoder, en el cual bajo un seguimiento y calculo racional de la cotidianidad de la vida de la futura víctima, esta es ejecutada en el transcurrir de su cotidianidad este dispositivo de necropoder recaen sobre los líderes sociales y firmantes del acuerdo de paz, las coalescencias de estos dispositivos generan una afectación directa del tejido social de estos

territorios.

Para la cuantificación de la ocurrencia de estos dispositivos de necropoder que se han desplegado con una mayor frecuencia sobre seis departamentos durante siete años consecutivos en Colombia. Este se realiza en dos momentos, el primero con una revisión de los informes anuales de Somos Defensores desde el 2016 al 2019, de los cuales se sustraen los datos de los primeros cuatro años en relación a los dispositivos de necropoder ya nombrados, junto a los departamentos con una mayor tasa de ocurrencia; en un segundo momento se realiza un análisis de las bases de datos de INDEPAZ, desde el 2020 al 2022, y sustraen los mismo datos, para luego consolidar un registro histórico de estos tres dispositivos de necropoder.

A partir de la consolidación y sistematización de estos datos en una matriz general estructurada por los departamentos con el mayor número de ocurrencia de dispositivos de necropoder y la cual se pretende seguir alimentando con el análisis de más dispositivos de necropoder, se construye la siguiente tabla que consolida y expone la situación a la que han sido expuestos estos departamentos durante siete años consecutivos dejando una triste cifra de 1.610 víctimas y el deterioro del tejido social que se produce en estos territorios a consecuencia del despliegue de estos dispositivos de necropoder irónicamente después de la firma del *Acuerdo de Paz*.

De acuerdo a la siguiente tabla, los departamentos con una mayor tasa de ocurrencia de dispositivos de necropoder como las masacres y el asesinato selectivo de líderes sociales y firmantes del acuerdo de Paz, en Colombia desde el 2016 al 2022:

Departamentos	Masacres ocurridas desde 2016 al 2022	Víctimas de Masacres	Asesinato de líderes sociales 2016 al 2022	Asesinato de firmantes del acuerdo de Paz 2016 al 2022
Antioquia	44	169	138	40
Cauca	46	140	257	59
Nariño	25	120	111	38
Nt. Santander	22	88	72	20
Valle del Cauca	27	109	73	18
Putumayo	16	67	68	23
	180	693	719	198

Fuente: Elaboración Propia con datos de organizaciones como IDEPAZ (2022), Somos Defensores.

Oportunidades y Desarrollo del capital social de los territorios

No hay que desligar lo micro de lo macro la política nacional con la geopolítica en nuestros análisis, en la actualidad varios sistemas políticos de América Latina están transitando por caminos trazados por gobiernos de izquierda progresista. Y Colombia no es la excepción, con una histórica votación por primera vez en este sistema político es elegido un gobierno progresista. Con este nuevo gobierno el cual está comprometido con el cuidado y la protección de la *vida* como el mayor baluarte que puede tener un Estado Moderno el cual es un sano y óptimo capital social que se compone de las múltiples territoriales que cohabitan su territorio del cual se supone es soberano, la implementación de los seis puntos del *Acuerdo de Paz* hacen pensar que el panorama va a ser diferentes durante los próximos cuatro años a nivel persona esperamos que estos territorios sean ahora territorios de la vida y no de la muerte.

La implementación de los seis puntos del *Acuerdo de Paz* como una hoja de ruta para la construcción de una sociedad justa y democrática, y el rol que adquieren los firmantes para lograr su implementación es de vital importancia para la consolidación de un Estado social de derecho en Colombia representado en forma de República unitaria, descentralizada, democrática participativa y pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana. El capital social expresado en el poder de agencia de los diferentes campos de liderazgo social que existen en Colombia son también una oportunidad para el fortalecimiento de una manera rizomática del tejido social, ya que son los representantes de las comunidades y grupos que han sido históricamente vulnerados en Colombia.

A partir de la diversidad de fauna y flora y las múltiples territorialidades que componen el territorio de un Estado pluricultural, como el colombiano, son también ejes de transformación y resistencia local desde nuevas visiones de desarrollo que busquen la reivindicación de los territorios y las víctimas, dotar a la matriz biofísica de derechos, desde campo del liderazgo ambiental es un ejemplo de las oportunidades de transformación local desde el liderazgo, pues como hemos argumentado es el territorio sobre el cual se despliegan estos dispositivos necropoder y la disputa por el control de sus recursos y su extracción han transforma de manera negativa la matriz biofísica y a sus habitantes.

Conclusiones

Conclusiones y asunto pendientes

A modo de conclusión se reafirma que en la actualidad la presencia diferencia del Estado ha derivado en la existencia de territorios que se encuentran en un estado de excepción, ya que sobre estos se despliegan dispositivos de necropoder que busca el control de la vida por medio de la muerte. En Colombia la confluencia

de estos dispositivos de necropoder, volviendo al símil la necrosis estas afectaciones se dan a nivel territorial, es decir dispositivos de necropoder destinados a subyugar y eliminar las diferentes territorialidades que habitan los territorios, en los que el Estado ha forjado las condiciones perfectas para que emerjan estructuras criminales de control social a nivel territorial que junto al Estado y quizás de manera articulada han sometido a los habitantes de estos territorios a estos dispositivos de necropoder.

Como segunda conclusión se busca reconocer la importancia que adquiere el capital social de estos territorios y su compromiso con la construcción de Paz y el establecimiento de una sociedad justa y democrática, ya que aún con el horror de estos dispositivos en estos territorios emergen resistencias que buscan y continúa luchando de una manera resiliente, pero la reivindicación de los derechos de sus comunidades, como es el caso de los diferentes campos de liderazgo social como desde el liderazgo comunitario, ambiental, de víctimas entre otras campos de luchas que han forjado estas comunidades vulneradas históricamente.

Más que asuntos pendientes, podrían llegar a ser futuras investigación las cuales proponemos: operacionalizar los conceptos de Necropolítica, justicia socio ambiental y violencia de género, como un triada en la cual se podrían hallar cuestiones muy interesantes en términos de necropoder y otros tipos de violencia tales como racial, de género y ambiental. Una segunda línea de análisis puede llegar a ser, cómo el discurso de desarrollo da apertura para el ingreso de las industrias extractivas en los territorios con la promesa de generación de empleos e ingresos y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Este tipo de proyectos han ocasionado presiones por actores paraestatales que han configurado el fenómeno de amenaza, desplazamiento y muerte de los líderes comunales, para la consolidación de los intereses económicos de esta industria, subsumiendo las vidas que habitan estos territorios al poder del capital.

Bibliografía

Acuerdo de Paz (2016). ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA.

Antonio Fuentes Díaz. (2012) NECROPOLÍTICA. Violencia y excepción en América Latina

Ackerman, John. (2006). Democratización: pasado, presente y futuro. Perfiles latinoamericanos, 117-157. Recuperado en 15 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018876532006000200005&lng=es&tlng=es

Ángelo Analía Soledad, Martinelli, Viviane (2011) analizan la constitución epistemológica.

Agamben, G y Rodríguez, F (2007). Ensayos sobre biopolítica, Excesos de vida.

Baños, Jessica. (2006). Teorías de la democracia: debates actuales. Andamios, 35-58. Recuperado en 14 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632006000100002&lng=es&tlng=es.

Béatriz, Cruz. (2010). Soportes teóricos y etnográficos sobre concepto de territorio <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n14/v8n14a09.pdf>

Bento, Berenice. (2018). Necrobiopower: Who can inhabit the Nation-State?. *Cadernos Pagu*, (53), e185305. Epub June 11, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530005>

Blanco Zuñiga , A., & Arrieta Palis , J. (2019). Presencia diferenciada del Estado: El necropoder y las FARC Colombia. *Justicia*, 24 (36), 1-12. <https://doi.org/10.17081/just.24.36.3518>

Bustos, E. H. (2015). Tendencias investigativas en territorio y su importancia en la formación de profesionales. *Revista Lebre*, 7. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomás, pp. 261 – 279. ISSN: 2145-5996.

Comisión de investigación. (1987). Colombia: Violencia y Democracia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno

Chomsky, Noam. (1993). Miedo a la democracia. Versión Pdf

Dagnino, A.& Olvera, A. Panchini, A. (2006). LA DISPURA POR LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA EN AMERICA LATINA.

Duque Daza, Javier (2012). La subpoliarquía colombiana. Deficiencias estatales, democracia deficitaria. *Desafíos* 24-1, p. 173-227.

Duque Daza, Javier. (2014). Guillermo O'Donnell y la democracia. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, (58), 113-144. Recuperado en 19 de enero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742014000100006&lng=es&tlng=es

Estévez, A. (2017). La repolitización de los derechos humanos frente a la gubernamentalidad neoliberal del sufrimiento social: Una lucha contraconducta. In Estévez A. & Vázquez D. (Eds.), 9 razones para des(confiar) de las luchas por los derechos humanos (p. 181-208). FLACSO-México. Retrieved July 29, 2020, from www.jstor.org/stable/j.ctv1qv3v9.10

Estévez, A. (2018). El dispositivo necropolítico de producción y administración de la migración forzada en la frontera Estados Unidos-México [The necropolitical dispositif of production and administration of forced migration at the United States-Mexico border]. *Estudios Fronterizos*, 19, e010. [doi:https://doi.org/10.21670/ref.1810010](https://doi.org/10.21670/ref.1810010)

- Estévez, A. (2020). Mexican Necropolitical Governmentality and the Management of Suffering Through Human Rights Technologies. *Critical Criminology*, 28(1), 27-42. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.1007/s10612-020-09502-8>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*
- Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la biopolítica*
- Instituto de estudios para el desarrollo y la paz. (2022). <https://indepaz.org.co/>
- Gamba, A. (2013). Democracias restringidas y neoliberalismo en la región andina (1985- 2010)
- Gimbon, E. (2006). Autoritarismo subnacional: estrategias territoriales de control político en regímenes democráticos *Desafíos*, vol. 14, enero-junio, 2006, p. 204-237 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia
- Giraudy A. (2011). La política territorial de la democracia subnacional. *Journal of Democracy en español*. 2011;3 (Julio): p. 42-57.
- Giuseppe Dematteis y Francesca Governa. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo slot.
- Idrobo Velasco, Jhon Alexander; Orrego Echeverría, Israel Arturo Año: 2020 Tamaño: 17.6 x 12.5 cm Páginas: 220 ISBN: 978-958-782-374-5 E-ISBN: 978-958-782-375-2
- Karl, T., & Urquidí, M. (1991). Dilemas de la democratización en América Latina. *Foro Internacional*, 31(3 (123)), 388-417. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27738372>
- Keymer, Ávila. (2018). Estado de excepción y necropolítica como marco de los operativos policiales en Venezuela. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/26857/28085>
- Lima, Fátima. (2018). Bio-necropolitics: dialogues between Michel Foucault and Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 70. 20-33.
- Llanos-Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado en 12 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es.
- Herrera, Luis & Montero, Lucia (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/32.2020.05>
- Mbembe, Achille. (2011). *NECROPOLITICA*
- Mouffe, Chantal. (1993). *El Retorno de lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical.* versión Pdf
- Muelle, Camila Esguerra. (2017). Cómo hacer necropolíticas en casa: Ideología de género y acuerdos de paz en Colombia *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, núm. 27, 2017, Septiembre-Diciembre, pp. 172-198 *Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)*
- Orihuela, M. (2019). Territorio: un vocablo, múltiples significados. *AREA*, 25(1), pp. 1-16. https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2501/2501_orihuela.pdf
- Parada, Juan. *Democracia y participación en Colombia: un espacio en construcción* *Espacio Abierto*, vol. 19, núm. 4, octubre-diciembre, 2010, pp. 641-651 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Pino, Juan. (2017). “Entre democracias y autoritarismos: una mirada crítica al estudio de la democracia subnacional en Colombia y Latinoamérica”. *Colombia Internacional* (91): 215-242. DOI: <https://dx.doi.org/10.7440/colombiaint91.2017.07>
- Pino, Juan. (2018). Trayectorias de la democracia subnacional en Colombia. *Enlaces nacionales y contratistas: competencia y alternancia política en los municipios (1988-2015)*. Universidad de los Andes.
- Preusser, G. Da Silva, Luzia. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberanía, estado de exceção, política del norte*.
- Programa Somos Defensores. (2016). *Contra las cuerdas. - Informe Anual 2016 sobre Agresiones contra Defensoras y Defensores de Derechos Humanos en Colombia-SIADDHH*. Bogota: Factoria Grafica Editores.
- Programa Somos Defensores. (2018). *Piedra en el Zapato. -Informe anual 2017 sobre Agresiones contra Defensoras y Defensores de Derechos Humanos en Colombia-SIADDHH*. Bogotá.
- Programa Somos Defensores. (2019) *La Naranja Mecánica-Informe Anual 2018 sobre sobre Agresiones contra Defensoras y Defensores de Derechos Humanos en Colombia-SIADDHH*. Bogota: Factoria Grafica Editores.
- Ramírez Tobón, W. (1988). *Violencia y democracia en Colombia*. *Análisis Político*, (3), 64- 78. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/73990>.
- Rodríguez, J. (2014). El paradigma de la democracia ha muerto. *CES Derecho*, 5(2), 181- 196.
- Talavera, Natalia. (2015). *Soberanía, crueldad y biopolítica. Apuntes sobre el caso Ayotzinapa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292280>.
- Wills, Emma. (2015) *Los tres nudos de la guerra colombiana: un campesinado sin representación política, una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada y unas articulaciones perversas entre regiones y centro*. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5188>.
- Villalobos, O . & Ramirez, R. (2019). *GUBERNAMENTALIDAD NECROPOLITICA Y RESISTENCIA AL DESTINO DE LA MUERTE EN EL SISTEMA MIGRATORIO MESOAMERICANO*.

Palabras clave

Territorio, Necropoder, Masacres, Asesinato selectivo.

Resumen de la ponencia

La propuesta teórico-analítica que aquí se presenta, se basa en dos categorías producto de una tesis de doctoral, la cual acumula más de 7 años de investigación teórica y de campo (desde el trabajo de grado de maestría). La primera categoría es la de *Estado de Seguridad*, la cual intentamos aterrizarnos como un núcleo de elementos base que podemos encontrar en varios países del subcontinente que habitamos. La segunda categoría, la nombramos como *securitización de la democracia*, aplicada la encrucijada colombo-venezolana como hipótesis. El Estado de seguridad poco se entiende desde los estudios exclusivamente nacionales en América Latina es, por tanto, un factor esencial para entender cómo y desde cuándo se han reconfigurado los tiempos productivos y los territorios para tener control de corredores estratégicos, por medio de la estrategia policiaco-militar pero con estándares de principios democráticos de cualquier índole. Tiene, además, relación directa con la violencia, la contrainsurgencia y el neoconservadurismo, es la enunciación consumada del papel del Estado frente a enemigos que, en el discurso, ya no son políticos pero en el fondo se simula sobremanera tanto la no intervención estatal (dentro del concierto neoliberal de recomposición de clases, los Estados solo se reorganizan productivamente, no se desmantelan, ningún Estado para de crecer) como la militarización de la lucha de clases. La securitización de la democracia es un proceso que no se desarrolla de manera universal, para su problematización en Colombia y Venezuela y el impacto que tiene desde estos dos países para el resto de América Latina, debemos desagregar que se articula en cinco líneas generales: La dimensión geopolítica, la reconfiguración económica, la reconfiguración político-regional, los nuevos escenarios de seguridad y los “nuevos” riesgos y amenazas. Existen, además, sujetos sociales y relaciones de fuerza que despliegan a escalas esta securitización de la democracia, cuyos condicionantes son las características de género, etario y étnicas. La encrucijada colombo-venezolana se registra como uno de los principales paradigmas latinoamericanos debido a cinco elementos identificamos en ambos Estados y sociedades, y que pueden apartarnos de romantizar las resistencias populares; por un lado, y por otro de enfrascarnos en la explicación basada en la necesidad histórica de las oligarquías por contener las fuerzas populares a través del ejercicio extraterritorial del Estado: las alianzas geopolíticas regionales e internacionales, la política de maquinaria electoral y medidas populistas, la vulnerabilidad de la soberanía popular en procesos de base, la militarización por medio de gobiernos civiles y la caotización de la vida. Realizar una cartografía de procesos securitarios militaristas que los categorice como positivos o negativos más allá de su andar democrático es caer en un ejercicio analítico malogrado, el esfuerzo teórico sería transcrito en un libelo ideológico y la comparación sería inútil.

----- Introducción

Más allá del lugar común por el cual múltiples enfoques anunciaron en los años de la década de los 80, el afianzamiento del patrón de acumulación capitalista denominado neoliberal, y que reiteraron un salto de interpretación teórica desde el tiempo de las nombradas dictaduras de seguridad nacional, anclándose al “giro a la democracia”[1], busco caracterizar dos categorías de análisis: el *Estado de seguridad* y la *securitización de la democracia*, respectivamente. No es un revisionismo de la teoría del Estado y la teoría de la democracia en América Latina necesariamente, es historizar[2] el tipo de Estado que se concretó con el neoliberalismo y, sobre todo, cuáles son las dinámicas sociales que lo sustentan para después aterrizarlas en la realidad concreta de Colombia y Venezuela bajo la relación de las políticas de seguridad y el modelo democrático. El *Estado de seguridad* se configura, actualmente, como la concreción estatal del capitalismo-neoliberal que en todo momento hace notar su sello bélico y que reposa sobre esta característica la relación *a menor inversión-mayor productividad/plusvalía*. [3]

Por un lado, el discurso, deseo, práctica y reproducción securitaria se encuentran completamente ancladas en el subcontinente, por otro lado, el modelo de democracia liberal, con el epíteto que sea nombrada, no se cuestiona, se da por hecho que es la forma de gobierno por antonomasia, las preguntas son ¿para qué y para quién? El choque con la realidad misma da cuenta y revela por completo que es la forma de gobierno bandera del capitalismo-neoliberal, la que permite su reproducción con mejores condiciones para los pocos que se benefician de esto. Por tanto, una seguridad democrática (eslogan que incluso se han apropiado literalmente, y convertido en política de Estado, algunos gobiernos como el de Álvaro Uribe en Colombia) se materializa como un oxímoron neoliberal (y posmoderno): “El neoliberalismo es capitalismo de guerra en tanto el fin último es la neutralización y control del adversario para garantizar la reproducción del saqueo” -definiría Rodríguez

Desarrollo

Estado de seguridad como categoría de análisis

Si bien el modelo político apelado neoliberal tuvo un empuje inicial heterogéneo en la región latinoamericana (algunos países lo hicieron de la mano de dictaduras militares como Argentina, Chile o Guatemala, otros procesos distintos pero no menos violentos tuvieron Estados como Venezuela, México o Colombia, por mencionar algunos contrastes entre las décadas de 1970 y el año 2000) busco hallar las características del *Estado de seguridad* luego de más de cuarenta años de aplicación de políticas neoliberales y saber cómo operan.

Recupero al *Estado de seguridad* dialogando con obras y autores que, dentro del vasto baleo de aproximaciones, tres de estas representan las bases desde las que reafirmo la categoría de análisis, atendiendo la formación estatal y la forma de gobierno que se despliega en este: hablamos de “Capitalismo de guerra y Estado de seguridad. Lastres y desafíos” de María José Rodríguez Rejas, *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* escrito por Isabell Lorey y “El Estado de contrainseguridad con coro electoral” cuyo autor es Jaime Osorio.

Preciso las características del *Estado de seguridad* retomando las variables del texto de Rodríguez Rejas:

Tratamiento policial y penal de la pobreza, judicialización del conflicto, criminalización de la protesta y de la pobreza, impunidad y descomposición del sistema judicial, militarización de la seguridad pública, reestructuración de la subjetividad y socialización en el marco de una cultura de guerra, el uso del miedo y de la propaganda como regulador social, un marco jurídico e institucional que pone en el centro la seguridad del orden dominante, y una estrategia de guerra total, permanente y preventiva donde la ciudadanía crítica es tratada como (potencial) enemigo interno en una sociedad de control.[1]

Por su parte, Jaime Osorio coloca en el centro de la discusión que:

En los últimos años se ha configurado una nueva forma de gobierno en América Latina, que denomino ‘Estado de contrainseguridad con coro electoral’. Con esta forma de gobierno llega a su fin el periodo abierto con la llamada transición a la democracia, que dio origen tanto a remedos de democracia, como a los gobiernos populares y a los gobiernos progresistas en la región.[2]

Llama la atención que Osorio, aunque realiza un estudio que se adentra en la crítica de la teoría del Estado, nombra a su propuesta como una forma de gobierno debido a que se basa en el Estado dependiente, del cual retomamos la especificidad del papel de las clases dominantes. Osorio se fundamenta en una persistencia teórica con Ruy Mauro Marini[3] y aunque existe un *continuum* histórico de la guerra contrainseguridad en la región[4], la reconfiguración estatal, su despliegue institucional y la resocialización del sujeto social que aguantan al *Estado de seguridad* no son producto de una respuesta ante una crisis de la democracia liberal representativa y de sus remedos en América Latina -como sostiene Osorio- son, mejor dicho, su impulso mejor logrado.

El *Estado de seguridad* se reconfirma como un ente fuerte, un ariete que abandera la acometida de la burguesía financiera dominante ante la gran mayoría de personas trabajadoras. Una estocada que abre el telón ante -lo que llama Enzo Traverso- la “cultura de la derrota”. [5] De igual forma, separo la categoría de análisis de los estudios anclados en la llamada crisis, “desintegración”, “disolución” o “fragmentación” del Estado, [6] las cuales consideran que el Estado no tiene la capacidad institucional ni coercitiva para apuntalar los problemas de seguridad y dan pauta a tesis como la de los “Estados fallidos”. Bien dice Osorio, “en el seno del capitalismo no es posible que la vida en común se pueda desarrollar sin Estado [se trata, por lo tanto, de] poner de manifiesto que las nociones empleadas, como ‘fragmentación’ del Estado, y peor aún, ‘disolución’ del Estado, conducen a serios equívocos teóricos y políticos.” [7] Sustentar la presente investigación desde estas corrientes obstaculizaría considerar que el *Estado de seguridad* es una reconfiguración dentro del concierto neoliberal de recomposición de clases, pues los Estados solo se reorganizan productivamente, no se desmantelan: ningún Estado para de crecer. [8]

Lorey, por su parte, desde su análisis en el que dimensiona a la precarización como la totalidad de la vida misma y que es organizada desde los Estados neoliberales, expresa el fenómeno de la siguiente manera:

Esto conduce a una forma de gobierno que ya no se consideraba posible al menos desde Thomas Hobbes: un gobierno que ya no se legitima porque promete protección y seguridad. A diferencia de esta vieja regla del dominio, esto es, la de exigir obediencia a cambio de protección, el gobierno neoliberal procede sobre todo mediante la inseguridad social, mediante la regulación del mínimo de protección social que corresponde al mismo tiempo a una incertidumbre creciente. En el curso de la demolición y reorganización del Estado del bienestar, así como de los derechos asociados al mismo, se ha conseguido establecer, gracias también a la proclamación de una supuesta ausencia de alternativas, una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad. Que la precarización se haya tornado en un instrumento de gobierno significa asimismo que el grado de la precarización no puede traspasar un determinado umbral, no puede poner seriamente en peligro el orden existente, no conduce por lo tanto a la rebelión. El arte de gobernar consiste hoy en equilibrar ese umbral. [9]

La variable de la precarización como estrategia a través de la incertidumbre que desarrolla Lorey, así como el miedo y el uso de la propaganda, que estudia Rodríguez Rojas como una de las variables del *Estado de seguridad*, actúan en esta investigación, más bien, como un apalancamiento perfeccionado de la reproducción de marginalidad desde el Estado (aunque Lorey, al contrario de Osorio, lo aborda como un estudio de gobierno pero lo tituló como Estado), que como un regulador social. El regulador *en sí mismo* se constituye desde la precarización/incertidumbre[10] organizada. Hablamos, entonces, de un fenómeno estructural y no exclusivamente ideológico, que se efigie como Estado-gobierno y que va más allá del enfoque sobre las nociones de control, disciplina y, sobre todo, poder que moldean sujetos, los cuales tomaron mucho impulso desde las obras de Michel Foucault[11], y en las que reposa la estructura teórica de Lorey.[12] En una región donde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en su informe titulado “Panorama Social 2020 de América Latina” estimó que la tasa de pobreza promedio alcanzó el 33,7% y la pobreza extrema el 12,5% (lo que significa que el total de personas pobres ascendería a 209 millones – es decir un tercio de la población latinoamericana y caribeña- y 78 millones estarían en situación de pobreza extrema) plasma un terreno fértil en operabilidad para las variables que constituyen un *Estado de seguridad*. [13]

Redimimos, al mismo tiempo, de la obra “El Estado de contrainseguridad con coro electoral” el sentido analítico en el que señala que las fracciones del capital internacional que tienen inversiones en la región latinoamericana o negocios con las burguesías u oligarquías locales, actúan con contundencia contra los gobiernos progresistas o revolucionarios nacionalistas ante la mínima expresión de llevar a cabo políticas redistributivas de carácter social, lo que materializa al *Estado de seguridad* como el estandarte de defensa de la gobernabilidad democrática que más allá de estabilidad, paz y progreso tiene de telón de fondo la explotación, producción continua de desigualdad, marginalidad y el extractivismo, en un mercado donde cada vez se presentan menos espacios para que el capital pueda desglosarse.

Lo anterior se traduce como el carácter contrainsurgente del capitalismo-neoliberal de guerra, Osorio remata: “es así una respuesta a las exigencias económicas y políticas del capital, lo que reclama nuevas derrotas del mundo del trabajo y de los sectores populares.” En efecto, la desigualdad trasmuta en una realidad lacerante que no tiene otro horizonte que la muerte y explotación a través de la super explotación de las mayorías marginadas y despojadas, un exterminio sistemático,[14] pero que se figura como políticas programáticas desde un Estado reconfigurado y repotenciado, cuya centralidad radica en la seguridad (institucional, cultural e históricamente).

Dimensiones del *Estado de seguridad*

Teniendo siempre en cuenta que lo primordial de la seguridad es su materialidad, se trata, entonces, de objetivar las prácticas sociales más allá del discurso y presentar, de esta forma, las interrogantes del vínculo entre seguridad y democracia en el capitalismo-neoliberal. Acato, por tanto, cuatro grandes dimensiones en las que rastreo el *Estado de Seguridad* en la región:

Geopolítica/espacial: en esta variable se contempla la escala internacional, regional y subregional. Es decir, la relación de Estados Unidos y otros Estados con intereses e injerencia en la región, pero también relaciones intrarregionales a través de la política de cada país con el resto de la subregión. *Estrategias de seguridad*: en esta dimensión se da cuenta de los nombrados renovados riesgos y amenazas (cómo se concibe al enemigo). Aquí yace el vínculo entre seguridad y democracia que enmarca el *Estado de seguridad*, pues con el paso del tiempo, el sentido de seguridad ha ido cambiando sus objetivos a la par de las adaptaciones estratégicas del capitalismo, tales como la renovación de la concepción del terrorismo, los riesgos medioambientales, la globalización, la seguridad social, las migraciones masivas y el narcotráfico. Riesgos y amenazas producto de la desigualdad, la pobreza, la exclusión social y la acumulación que pareciera no tiene límites, particularmente después del término de la Guerra Fría. La vinculación con la militarización social obliga a comprender cuál es el papel de la seguridad (como narrativa) y las instituciones de seguridad en la gobernabilidad democrática y sostén de la dominación por medio de las políticas de seguridad nacional, mezcladas con seguridad pública (entendida a menudo como seguridad interna), tanto a nivel nacional como local, identificando actores estatales y no estatales (como los cuerpos privados de seguridad). *Militarización social*: esta variable la entiendo como la racionalidad de guerra que se expande, o sea la guerra como forma de hacer política. Apuntalada, en primer lugar, por la transformación institucional del Estado, la cual ya no es pilastra de la lógica clásica de la guerra, y nos inserta a una dinámica social de guerra permanente total en la que se percibe en todo momento a un enemigo interno y externo, la cual conlleva la naturalización de la percepción de amenazas (reales o no), sanciones, etc. banalizando la crueldad doméstica y social (física y simbólica). En segundo lugar, reconfigura escenarios de seguridad a escala nacional y local, en esta última asumir las contradicciones de las bases sociales es imprescindible. Me aleja, por último, de los enfoques liberales, pues atiende el papel político de las fuerzas armadas (como actor político) y los cuerpos de seguridad. Asimismo, rastreo la relación con otros actores políticos y económicos, donde se puedan observar presupuestos para seguridad, formación de fuerzas armadas (de qué tipo y qué sentido) y la valoración de los cuerpos de seguridad por otros actores. *Dimensión económica*: Esta dimensión enmarco el papel de las economías de enclave y territorialización reconfigurada desde la explotación de los recursos naturales, para dar cuenta cómo impactan las políticas de seguridad en los cuerpos y los territorios a nivel local y nacional.

La ñapa: la encrucijada como hipótesis[15]

El Orinoco y el Magdalena se abrazarán.

*Entre canciones de selva y tus niños y mis niños
le cantarán a la paz.*[16]

Cuando pensamos en Colombia o en Venezuela muchas veces nuestras reflexiones se remiten a situaciones contrapuestas con contextos inversos. Pese a compartir 2219 kilómetros de frontera, una cantidad

inconmensurable de expresiones culturales y una histórica formación estatal, existe incompreensión y poco conocimiento entre Colombia y Venezuela y viceversa. No es para menos, las arengas gubernamentales y los imaginarios sociales hegemónicos respaldan esta idea: en tiempos recientes se tradujo en posicionar al gobierno venezolano, especialmente desde su homólogo colombiano como vanguardia de tal embate, como responsable de todos los lastres del capitalismo. Una presunción que, sin embargo, no es reciente, la relación colombo-venezolana figura como *hipótesis de conflicto* atravesada por dos historias nacionales no tan desiguales en una rezonificación basada en economías de enclave, donde las oligarquías tanto terratenientes como petroleras, respectivamente, eran las más beneficiadas. De Venezuela hacia Colombia no es distinta la visión que se tiene, señalada como la cuestión “colombo-venezolana”[17] se enfrasca en los lugares comunes del narcotráfico, asimilado de manera superficial, y el imperialismo.

La situación en la República Bolivariana de Venezuela acaparó, en el último lustro, los reflectores de las matrices mediáticas corporativas. Asimismo, estas matrices de difusión masiva han sustentado la idea de que en Colombia se encarna la mal nombrada guerra contra el narcotráfico por antonomasia. Estos fenómenos se nos muestran, en primer lugar, aislados, desde un enfoque nacional y con poca profundidad. Es decir, no podemos atender un fenómeno sin echarle un vistazo relacional al otro, hablamos de una correlación dialéctica, una encrucijada regional. El objetivo que persigo, por tanto, es darle un tratamiento metodológico distinto a tal semejanza: mutar de la *hipótesis de conflicto* desde la comparación a considerarlo una encrucijada como un estudio regional. La encrucijada es, por tanto, pensar la encrucijada como potencialidades y posibilidades distintas.

La encrucijada colombo-venezolana encuentra una de las vertientes de análisis más importantes en el tratamiento de la seguridad y su relación con los procesos democráticos, debido a que al estudiar esta relación damos cuenta de que confluyen las dimensiones del *Estado de seguridad*. Las siguientes reflexiones las abordamos con especial énfasis en los últimos 20 años en dos países que, aparentemente, son antítesis; dos modelos democráticos y de políticas programáticas de seguridad que, hipotéticamente, son diametralmente opuestos pero con mediaciones sociales no tan distintas.

A primera vista constituir como un andamiaje teórico a la gran contradicción social que se expresa en los fenómenos respecto al espectro de la seguridad y su vinculación con los procesos democráticos, ocurridos en la República de Colombia y la República Bolivariana de Venezuela en los últimos 22 años, acuñados como *Estado de Seguridad* y las relaciones sociales que lo sustentan y que nombro como *securitización de la democracia*, pareciera un oxímoron. Uno más en este desencanto posmodernista, como diría Jaime Osorio. Por un lado, se entiende que el ejercicio categorial está dado en Colombia, *la securitización de la democracia* tiene relación directa –e histórica- con la gobernabilidad neoconservadora. No obstante, afirmarlo categóricamente en Venezuela sería negar de tajo el esfuerzo por la justicia social que se hizo más evidente entre los años 2004-2011.

Las dimensiones de la encrucijada colombo-venezolana que la sustentan como estudio regional son:

Las alianzas geopolíticas regionales e internacionales (especialmente la relación con los EEUU), Las dinámicas de actores políticos institucionales o no(nacionales, regionales y locales), La vulnerabilidad de la soberanía popular en procesos de base, La militarización social por medio de gobiernos civiles y La caotización de la vida. Estos elementos pueden apartarnos de romantizar las resistencias populares; por un lado, y por otro evitar enfrascarnos en la explicación basada en la necesidad histórica de las oligarquías por contener las fuerzas populares a través del ejercicio extraterritorial Estado (imperialismo).

Estado de seguridad y securitización de la democracia en la encrucijada colombo venezolana

Un mercado permanente y lucrativo para la violencia

Cuando revisamos la historia de la región, hallamos que Colombia ha sido llevada por sus gobiernos nacionales a una suerte de Estado ariete en torno a los intentos de integración continental que no son propuestos por el hegemon. Luego de Venezuela, lo que sucede en Colombia parece ser el otro gran tema de Latinoamérica. Después del llamado “empate negativo” el gobierno de Juan Manuel Santos buscó una salida negociada al conflicto armado, sin embargo, el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera?* -impulsado principalmente y en una primera instancia desde el exterior- no fue ningún obstáculo para la mezcolanza entre el conservadurismo, la contrainsurgencia y el autoritarismo que se vive en la república colombiana.

El actuar del gobierno encabezado por Juan Manuel Santos no distó mucho de su antecesor inmediato pese a los intentos, montados en los medios masivos de difusión, por afirmar lo contrario. Estos dos periodos gubernamentales se presentan como la continuación histórica ya no del todo del enemigo interno, pues no desaparece bajo otras formas, debido a que las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Ejército del Pueblo (FARC-EP) estaban fuera –como enemigo armado directo- de los imaginarios colectivos del grueso de la sociedad colombiana, sino del enemigo externo que encarnó la República Bolivariana de Venezuela, un agravante securitario que sentó las bases de la política militarizada del gobierno de Iván Duque: sumó a Colombia como socio global de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), brazo armado de trasnacionales estadounidenses y europeas como la describe Nicola Hadwa Shahwan. Esta iniciativa fue emprendida, también, por Juan Manuel Santos antes de la finalización de su mandato.[18]

Colombia, desde entonces, vive una de las *Guerras Recicladadas*, tesis de María Teresa Ronderos[19]. Antes de terminado el mandato de Álvaro Uribe ya empezábamos a escuchar las primeras voces que anunciaban el nuevo enemigo, las BACRIM (Bandas Criminales), modernización y sofisticación del paramilitarismo. Se asomaba así la Seguridad Democrática 2.0, con la promesa de combatir al subproducto de su primera versión, con el

agregado de las proyecciones expansionistas, también retomando sus añejas pretensiones sobre las costas centroamericanas. Esta segunda versión capitalizó, además, el mito de la “venezolanización de Colombia”. Ello enmarca el tan sorprendente como contradictorio papel de la sociedad civil: malestar social interior y a su vez legitimación del enemigo externo, que cae como velo sobre lo primero. La nueva geografía política del continente pareciera poco perturbar a Colombia.

El panorama es poco alentador: aunque las fuerzas armadas colombianas no son una estructura monolítica, la maquinaria y la economía de guerra siguen prácticamente intactas en Colombia, y la narrativa del enemigo interno también; aún está en armas el Ejército de Liberación Nacional (ELN) circunstancialmente opacado por el espejismo del enemigo externo pero convertido en complemento de este último. Sobre esta anquilosada maquinaria, Carolina Sanin menciona que los imaginarios de gran parte de los colombianos se basan en la añoranza de la seguridad a través de un paternalismo autoritario y, pareciera que, de manera ficticia, participativo e incluyente. Lo civil le abre paso a la militarización. El Estado colombiano poco ha cumplido de los compromisos contraídos en los acuerdos con las FARC-EP, y gran parte de los desmovilizados, algunos también a causa del riesgo inminente al que se encuentran expuestas sus vidas y a la precariedad de sus condiciones laborales, han retornado a las armas ya carentes de componente ideológico (que dicho sea de paso tenía varios años desdibujado). Sumado a esto, la crisis de asesinatos de líderes sociales. El conflicto armado ha degenerado aún más. Los gobiernos colombianos, su oligarquía y burguesías y la subordinación hacia los Estados Unidos, están condenando a Colombia a aferrarse al muy lucrativo mercado de la violencia, donde la recomposición del poder de clase basado en el cambio de los patrones de consumo y la reconfiguración orgánica de las clases sociales, son el motor de tal problemática.

La crisis de síntesis

Venezuela como escenario del pillaje territorial, de las exacciones de la metrópoli, del despojo de las comunidades autóctonas, de la lucha de castas y de clases. Venezuela cuya dependencia ha sufrido procesos de transformación en el tiempo: de colonial absoluta a neocolonial, pero siempre como periferia capitalista, como suministradora de productos primarios para ser intercambiados en términos de desigualdad por los productos industriales de las metrópolis; varió la calidad del producto; primero fue el cacao, luego el café, ahora el petróleo; primero la piel de la tierra y después su entraña; primero el buque español, luego el inglés o francés y hoy el norteamericano; primero las Cortes hispánicas, luego la City de Londres, ahora Wall Street, Manhattan, Chicago, Detroit . . . Pero en toda la historia el vasallaje, la supeditación a los ajenos poderes, la riqueza producida que se escapa a través de los múltiples pero seguros mecanismos de la dependencia”.

Domingo Maza Zavala (Mayo de 1974),

“Prólogo” al libro de Héctor Malavé Mata, Formación Histórica del Antidesarrollo de Venezuela, Caracas, Fondo Editorial Salvador de la Plaza / Editorial Rocinante, 1974.

Esta problemática no es ajena al lado venezolano, especialmente después de 2013, año de la muerte de Hugo Chávez y punto de partida común entre la mayoría de académicos, periodistas y analistas que abordan la situación actual de Venezuela y sus múltiples corrientes o puntos de abordaje. Críticos o no, coinciden en que la muerte de Hugo Chávez Frías fue un parteaguas en la Revolución Bolivariana. Cierto es que, desde la desaparición física del expresidente, el tratamiento de la Doctrina de Seguridad Bolivariana y la relación entre la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (FANB), los Consejos Comunales, las Comunas y los colectivos adquirieron un cariz más duro debido a los embates que se recrudecieron dirigidos desde el exterior, con la venia de una oposición local incapaz, en parte, de diagnosticar la realidad del país que aspira a gobernar.

Si nos basamos en los discursos gubernamentales pareciera que la pugna entre Monroe y Bolívar está más viva que nunca. Sin embargo, es un contexto que demuestra, por un lado, que la centralidad del Estado no ha perdido vigencia y, por otro, que los mecanismos hegemónicos y de dominación se dicen de otras maneras, pero no han degenerado su esencia.

Tales acometidas se tradujeron, de igual manera, en retrocesos significativos de la Revolución Bolivariana; hiperinflación galopante, pérdida abrupta del poder adquisitivo del promedio de la población, economía basada en divisas (principalmente dolarización), privatización de los pocos procesos productivos, migración masiva calificada, antagonismo y choques con los procesos comunales, todo esto ha intentado matizarse con el exasperado discurso antiimperialista, propiciando un quiebre desmoralizante y desmovilizador que ha traído por resultado la falta de cohesión en el seno de las izquierdas que nutren al chavismo. Una crisis de síntesis en el proyecto chavista.

Luego del juramento colectivo simbólico, conjurado a raíz de la ausencia física del presidente electo venezolano, el 10 de enero de 2013, vinieron los choques más cruentos, desde la “Salida” promovida en 2014 que dio paso a las “guarimbas” de ese mismo año; la pérdida del poder legislativo en el año 2015 y la respuesta estatal con la Operación Liberación del Pueblo (OLP), la gradual pero constante masificación de lo que fueron Fuerzas de Acciones Especiales (FAES), las “guarimbas” y reacción del Estado en sus formas más violentas en el año 2017, hasta llegar a los acontecimientos del año 2019 y 2020, puedo considerar que dichas combinaciones hicieron que ambos procesos (el colombiano y el venezolano) se estén encaminando por la misma ruta. Con etiquetas como el “castrochavismo militarista”, la oposición interna y externa no cesan de adjetivar los diversos momentos que ha vivido la Revolución Bolivariana y sus estrategias para defenderse, intentando descifrar el dilema que imprime la necesidad de saber si es un gobierno de militares (con una fachada de un presidente civil) o cada vez hay más militares en el gobierno bolivariano. En tanto, pareciera que queda lejos ya dentro de la misma Revolución Bolivariana debatirse entre una revolución radical o la restauración neoliberal, especialmente si se

considera al gobierno bolivariano como vanguardia de tal revolución. La paradoja es más sólida si reflexionamos en que un civil, sucesor de Hugo Chávez, es quien propicia que lo militar exceda lo político. Esto, por más que sea entendible la histórica relación de los militares con los movimientos populares venezolanos, abre ampliamente la discusión de si es posible hacer revolución en tiempos de hegemonía democrática.

Conclusiones

En la actualidad repercute primordialmente la reflexión respecto a esta relación, para que a partir de dicha abstracción sea posible comprender la realidad en la que se está aplicando y la manera en que se está llevando a cabo esta deliberación teórica, para luego observar si éstas se acercan o alejan de sus objetivos ideales y fundamentales. La seguridad y la libertad son basamentos esenciales para asegurar una “democracia plena”, sin embargo la inversión pragmática de los llamados regímenes democráticos del último tercio del siglo XX y lo que va del siglo XXI, rebasan por mucho la discusión de filosofía política en torno a esta relación. El debate entre la seguridad y la libertad es el corazón de una doctrina de seguridad moldeada por una supuesta democracia triunfante, en medio de la cultura corporativa y profundamente bélica del capitalismo-neoliberal.

No son pues democracias inmaduras o inacabadas, sino reforzamientos de modelos de seguridad que impactan en cuerpos y territorios de manera no homogénea, estas escalas nos distancian también de la clásica disyuntiva entre Estado y sociedad, enfoque dominante en el pensamiento crítico latinoamericano. Los problemas estructurales no resueltos socavan la legitimidad de la democracia día con día, aunque siempre encuentra teóricos “innovadores” que buscan rebobinar tal visión e instrumentalización de la democracia, como la “democracia exigente” de Pierre Rosanvallon o la “democracia cosmopolita” de David Held, sin perder de vista la historicidad, reconociendo la condensación de los tiempos históricos superpuestos.

Bibliografía

- Ávalos, G. “México; nudo poder y disolución del Estado”, Veredas. Revista del pensamiento sociológico, núm. 20. México: Departamento de Relaciones Sociales, UAM-Xochimilco, 2010.
- Dos Santos, Theotonio. *Del terror a la esperanza. Auge y decadencia del neoliberalismo*.
- Franco, V. L. *Orden contrainsurgente y dominación*.
- Frassanito-Network, “Precarious, Precarization, Precariat?” y “Precari-Us?”, en: Josephine Berry Slater (ed.), *The Precarious Reader*.
- Lorey, Isabell, “Als das Leben in die Politik eintrat. Die biopolitisch-gouvernementale Moderne, Foucault und Agamben”, en: Pieper et al., *Empire und die biopolitische Wende, Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri..*
- Lorey, I. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*.
- Marini, R. *El Estado de contrainsurgencia*.
- Osorio, J. “El Estado de contrainseguridad con coro electoral”.
- Panorama Social de América Latina 2020*, CEPAL.
- Pérez Pirela, Miguel Ángel (Comp.). *La cuestión Colombo-venezolana*.
- Poulantzas, Nicos: *Estado, Poder Y Socialismo*.
- Rodríguez Rejas, M. “Capitalismo de guerra y Estado de seguridad. Lastres y desafíos”
- Ronderos, María Teresa. *Guerras recicladas. Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia*.
- Roux, R. “El Príncipe fragmentado: liberalización, desregulación y fragmentación estatal”, en: *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, núm. 20. México: Departamento de Relaciones Sociales, UAM-Xochimilco, 2010.
- Therborn G. *Los campos de exterminio de la desigualdad*.
- Traverso, Enzo. *Melancolía de izquierda. Marxismo, historia y memoria*.
- Vega Cantor, Renán. *Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra. El genocidio económico y social del capitalismo contemporáneo*.

Palabras clave

Estado de seguridad, securitización de democracia, encrucijada colombo-venezolana

ENCARCERAMENTO DE MULHERES E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E CONSERVADORISMO

Rosilene Marques Sobrinho de França¹ ; Beatriz Gershenson Beatriz²

1 - Universidade Federal do Piauí (UFPI). 2 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Resumen de la ponencia

O artigo intitulado “Encarceramento de mulheres e racismo estrutural no Brasil em tempos de neoliberalismo e conservadorismo” [1], objetiva analisar o papel exercido pelo cárcere enquanto mecanismo de controle social pelo Estado na atualidade, com reflexões sobre os elementos de opressão e os construtos sociais que engendram o racismo estrutural, discutindo-se o papel exercido pela segregação social e pelos processos de seletividade penal na reprodução das desigualdades de classe, de raça/etnia e de gênero histórica e socialmente construídas na realidade brasileira. A metodologia utilizada consistiu em estudo bibliográfico e documental, com análises referentes ao período 2016-2021. Os resultados mostraram que o Estado assume um papel incisivo na reprodução do capital, bem como na produção da infraestrutura necessária à acumulação capitalista, inclusive por meio de seu aparato repressivo em tempos de neoliberalismo e conservadorismo. Por outro lado, o encarceramento feminino é perpassado pelas estruturas do racismo, aprofundando as expressões da questão social que afetam as mulheres, sobretudo, pobres e negras, moradoras das periferias urbanas, fortemente atingidas, dentre outras, pela superexploração do trabalho, culpabilização, negação de direitos, violências, desemprego, pobreza e extrema pobreza. A partir de 2016 esse cenário tem sido agravado com a ascensão da extrema direita ao poder, contexto em que se tem um recrudescimento do aparato repressivo, com profundos desdobramentos nas condições de vida, sobretudo, diante da crise do capital e pandêmica decorrente da Covid-

19. O estudo mostrou a importância do desenvolvimento de políticas públicas efetivas a partir de um caráter interseccional, bem como das resistências e lutas antiprisionais, cujos aportes se articulam com a perspectiva da teoria crítica dos direitos humanos, tendo em vista a construção de mecanismos de enfrentamento das opressões engendradas a partir da hierarquização da vida social, como forma de desconstrução das estruturas do racismo, do patriarcado, do classismo e do sexismo, bem como de defesa da democracia e fortalecimento da cidadania.

[1] Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Chamada Nº 16/2020 – Bolsa de pós-doutorado Junior (PDJ) - Processo nº 150037/2021-0.

Introducción

O racismo no Brasil é estrutural e engendra múltiplas determinações articuladas a outras estruturas de exploração e de opressão, a exemplo do patriarcado, tendo servido para a afirmação do projeto de nação adotado a partir de ações repressivas e higienistas, com a produção de uma hierarquização racial e social, que explora, oprime e violenta as populações historicamente subalternizadas.

A referida hierarquização social e racial faz com que mulheres negras sejam atualmente as mais afetadas pela violência, pela pobreza e extrema pobreza e pela ação repressiva do Estado por meio do cárcere. Nesse sentido, o artigo objetiva analisar a função exercida pelo cárcere na atualidade discutindo-se os desdobramentos da ação coercitiva e repressiva do Estado junto a essas mulheres.

A metodologia consistiu em estudo bibliográfico e documental, com análises referentes ao período 2016-2021. O estudo documental compreendeu o levantamento de dados sobre pobreza e extrema pobreza e sobre encarceramento feminino, tomando-se como referência documentos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), respectivamente.

Os resultados mostraram que o Estado assume um papel incisivo na reprodução do capital, bem como na produção da infraestrutura necessária à acumulação capitalista, inclusive por meio de seu aparato repressivo em tempos de neoliberalismo e conservadorismo. Por outro lado, o encarceramento feminino é perpassado pelas estruturas do racismo, aprofundando as expressões da questão social que afetam as mulheres, sobretudo, pobres e negras, moradoras das periferias urbanas, fortemente atingidas, dentre outras, pela superexploração do trabalho, culpabilização, negação de direitos e violências.

Desarrollo

1 O PROJETO NEOLIBERAL NO BRASIL E O ENCARCERAMENTO DE MULHERES

Em conformidade com Marx (1982) o sistema capitalista é sustentado por estruturas de exploração e de opressão visando a manutenção da propriedade privada e a reprodução dos lucros. Em conformidade com Marx (1982), os ciclos de crescimento e as crises estruturais do capitalismo estão ancorados na exploração do trabalho, com baixos salários e desemprego. Para Mandel (1982) o papel do Estado capitalista é o de reafirmar a sociedade de classes, visto que no capitalismo as ações políticas articulam-se aos interesses econômicos com múltiplos desdobramentos na esfera social. Na superestrutura, o papel ideológico exercido pelas instituições tem uma função de reafirmação dos interesses do capital.

O Estado capitalista em tempos de neoliberalismo e de conservadorismo apresenta-se incisivamente na perspectiva do autoritarismo e da repressão, ancorado no proibicionismo e no punitivismo. Em tal cenário as violências se tornam naturalizadas visando exercer o controle de corpos e mentes dos segmentos subalternizados da classe trabalhadora.

A ideologia proibicionista tem suas raízes no pensamento puritano norte-americano cunhado no incentivo à propriedade privada, à acumulação e à exploração, ao mesmo tempo em que resiste a qualquer elemento que possa trazer distração, recorrendo-se à ascese (WEBER, 2004). A materialização desse pensamento em legislações leva o Estado a interferir na vida privada potencializando a exploração da força de trabalho, o que se evidencia nos primeiros anos do século XX (ROCHA; LIMA; FERRUGEM, 2021, p. 160).

O neoliberalismo se constitui em um modo de regulação estatal que privilegia a esfera privada e o mercado (DARDOT; LAVAL, 2016). No Brasil o projeto neoliberal foi instaurado a partir dos anos 1990, com a adoção de ajustes fiscais, privatizações, flexibilização da legislação trabalhista, reformas previdenciárias, cortes orçamentários, dentre outros.

Considerando as suas particularidades e diferenças no campo político-social, na esfera econômica o viés neoliberal permanece como eixo norteador da ação estatal desde o seu ingresso no Brasil durante o Governo Fernando Collor de Mello, porém a sua afirmação e consolidação ocorreu nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Diretor da Reforma do Estado e as contrarreformas efetivadas. Apesar dos Governos Lula e Dilma terem adotado uma perspectiva progressista, com ações voltadas para o enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza, o neoliberalismo permaneceu como eixo norteador das ações.

As ações de transferência de renda implementadas pelos governos de frente liberal na América Latina configuram o que Fraser (2017) chamou de *neoliberalismo progressista*, com a conjugação, por um lado, de ações voltadas para a distribuição de renda e pautas que aderem aos movimentos sociais, e, por outro, a adoção de medidas que reforçam a lógica de mercado, com a flexibilização de vínculos trabalhistas. Nesse sentido, o “neoliberalismo progressista fomenta o éthos da diversidade e do empoderamento de minorias, além da sustentabilidade ambiental, conferindo, por meio da formação de elites mais diversas, uma aura de emancipação a um sistema altamente desigual e punitivo” (ANDRADE; CÔRTEZ; ALMEIDA, 2021, p. 11).

Por outro lado, o neoliberalismo autoritário instaura-se no Brasil a partir do golpe jurídico e parlamentar de 2016 e da ascensão da extrema direita ao poder, com a adoção de medidas regressivas, cortes orçamentários nas políticas públicas e a criminalização dos movimentos sociais, sendo as ações estatais ancoradas na biopolítica, no populismo, no negacionismo e nos discursos de ódio, com a identificação com “os valores conservadores e de mercado em contraposição aos inimigos internos que ameaçam a ordem, convocando os militares a assumirem o papel de guardiões do modo tradicional de vida” (BROWN, 2019; SWYNGEDOUW, 2019 *apud* ANDRADE; CÔRTEZ; ALMEIDA, 2021, p. 11). Em tal cenário há um crescimento da pobreza e da extrema pobreza, aprofundada durante a pandemia Covid-19.

Em 2021 havia 103.927 homens e 108.651 mulheres em situação de extrema pobreza e de pobreza no Brasil. Em relação a raça esse perfil apresenta-se da seguinte forma: a) homens – 43.865 brancos e 59.122 pretos ou pardos; b) mulheres – 47.583 brancas e 60.026 pretas ou pardas. Em relação aos grupos etários, a pobreza e/ou extrema pobreza incide mais sobre a população entre 30 a 59 anos (88.030 pessoas) (IBGE, 2022).

De modo que as construções classistas, racistas e sexistas no Brasil afetam incisivamente as mulheres, reafirmando os papéis socialmente atribuídos aos homens, com amplos e profundos desdobramentos no trabalho, articulando continuidades que no pós-abolição interligam a senzala ao trabalho subalternizado e ao cárcere. Exemplo disso é o fato de que a maioria das trabalhadoras domésticas é negra, e o perfil das mulheres encarceradas é majoritariamente constituído por mulheres pobres, negras e periféricas.

Independentemente da forma que o neoliberalismo assumiu, tem-se ao longo de sua trajetória na realidade brasileira um recrudescimento do cárcere. Apesar das lutas sociais e das resistências na arena pública o autoritarismo do Estado burguês tem empreendido violências contra os segmentos da classe trabalhadora que se tornaram sobrantes na atual ordem neoliberal.

Em conformidade com o IBGE (2022, p. 62), a “análise do indicador de extrema pobreza mostra um agravamento em relação a 2020, com um crescimento de 2,7 pontos percentuais, que atingiu 8,4% da população em 2021. Este é o maior valor da série, que teve início em 2012, quando 6,0% da população era considerada extremamente pobre” (IBGE, 2022, p. 62).

Ao tempo em que há um recrudescimento do encarceramento de mulheres, o Estado atua fortemente atrelado aos interesses do capital, inserindo-se na perspectiva globalizada de flexibilização do direito do trabalho (DRUCK; DUTRA; SILVA, 2019), como forma de enfrentamento da crise capitalista.

2 ENCARCERAMENTO DE MULHERES E RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO E DE CONSERVADORISMO

Há uma intrínseca relação entre encarceramento de mulheres na ordem capitalista e o recrudescimento do cárcere em tempos de neoliberalismo e de conservadorismo, sendo que o proibicionismo às drogas promoveu uma expansão do poder punitivo do Estado com a política de combate às drogas e a repressão à população pobre e negra.

O encarceramento de mulheres na atualidade insere-se na perspectiva de racionalização do trabalho no cenário neoliberal e conservador, onde há uma moralização e controle dos corpos femininos, utilizando-se do proibicionismo e do punitivismo como forma de controle social.

O encarceramento de mulheres apresenta particularidades que se articulam com o racismo estrutural e institucional diante das violências, discriminações e violações a direitos a que estas são submetidas (SANTOS; SILVA, 2022). Para Moura (1992), o racismo no Brasil é historicamente perpassado pela subordinação do/a trabalhador/a negro/a. Nesse sentido, considerando os marcadores de classe, de raça e de gênero, o encarceramento feminino apresenta significativos desdobramentos na vida das mulheres privadas de liberdade, considerando que estas são afetadas pelas estruturas do sexismo, do racismo e do classicismo, bem como pela precarização do trabalho na atualidade.

No atual cenário de crise do capital o proibicionismo articula-se à chamada guerra às drogas, com a construção ideológica do inimigo social, sendo as pessoas negras, pobres e periféricas estigmatizadas e colocadas em situação de risco a partir da própria ação do Estado, por meio de abordagens policiais e da produção de violências, muitas vezes letais.

No contexto norte-americano, internamente, os negros são colocados como os principais inimigos (ALEXANDER, 2017). Externamente utiliza-se da guerra às drogas para se fortalecer o ideário da Segurança Nacional, permitindo a imposição de poder dos EUA sobre países em processo de desenvolvimento, em especial na América Latina. Como se pode depreender o proibicionismo às drogas participa de tramas geopolíticas e geoeconômicas ao longo do século XX, conformando outra díade de sustentação (LIMA, 2009; DELMANTO, 2010) (ROCHA; LIMA; FERRUGEM, 2021, p. 160).

O Brasil segue alinhado às diretrizes do proibicionismo norte-americano, contudo, um dos principais pilares do encarceramento em massa no Brasil é o racismo estrutural, que perpassa as sociabilidades e as instituições (ALMEIDA, 2019; FLAUZINA, 2006; BORGES, 2019). A reprodução de práticas racistas tem uma importante articulação com o cárcere, sendo que no caso da prisão de mulheres, o racismo se expressa a partir da reafirmação das desigualdades que se apresentam na realidade concreta destas mulheres, nos campos político, econômico e social.

Para Wacquant (2015) o cárcere se constitui em estratégia de gestão da pobreza. Já para Alexander (2017) tem-se na atualidade uma segregação racial assentada no racismo estrutural, reafirmado pela ação do Estado no contexto neoliberal conservador, sendo que a seletividade penal e a guerra às drogas retroalimentam o autoritarismo brasileiro.

A configuração jurídico-penal do Estado brasileiro em tempos de neoliberalismo e de conservadorismo está voltada para a criminalização dos segmentos populacionais historicamente subalternizados (KILDUFF, 2020). Nesse sentido, a sustentação do sistema prisional, inclusive o encarceramento de mulheres, ancora-se na articulação entre racismo, autoritarismo e antagonismo de classe, “estruturando as práticas sociais e as matrizes discursivas da mídia, promovendo uma retroalimentação da necessidade de uma guerra que tem sido travada nos territórios brasileiros” (ROCHA; LIMA; FERRUGEM, 2021, p. 161).

O perfil racial das mulheres encarceradas no Brasil no período de janeiro a junho de 2022, apresenta a população prisional feminina da seguinte forma: a) branca (8.736); b) indígena (120); c) parda (13.042); d) preta (3.941), apontando que esta é constituída majoritariamente por mulheres negras. De modo que o encarceramento de mulheres no Brasil ancora-se fundamentalmente no racismo estrutural e no patriarcado como forma de manutenção dos interesses capitalistas e dos padrões de moralidade socialmente atribuídos ao gênero feminino (SISDEPEN, 2022).

A biopolítica tem exercido um papel de controle dos corpos femininos em consonância com os interesses da ordem do capital, que, em tempos de neoliberalismo, encontra-se perpassada pelas tecnologias de repressão e de morte, como forma de gestão da pobreza e da miséria produzida, bem como de manutenção das desigualdades. Nesse contexto, a política “passa a não incidir apenas sobre o espaço público, mas invade a esfera privada da existência e avança para a produção de subjetividades submissas às estruturas hierárquicas de poder”

(ALVARENGA; ROSANELI; FERREIRA; LIMA, 2021, p. 3). Nesse sentido,

[...] a maioria esmagadora das mulheres presas por tráfico de drogas é composta por pequenas comerciantes ou mesmo por meras usuárias (fenômeno também observado entre os homens) e que não são raros os casos de separação violenta e ilegal dessas mulheres de seus filhos. Também não são raros os casos de mulheres que, presas durante a gravidez, ou perdem a criança por falta de cuidados médicos, ou dão à luz algemadas ou, ainda, no chão ou sobre sacos de lixo! (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016, p. 7).

A biopolítica se faz presente nos múltiplos contextos, notadamente no encarceramento de mulheres, ancorado em discursos voltadas para a necessidade de manutenção da ordem, da moralidade e dos bons costumes. Trata-se de práticas de necropolítica (MBEMBE, 2016), as quais perpassa uma ação paradoxal que faz com que o poder estatal retire o valor da vida humana expondo-a a risco de morte.

[...] a política sobre drogas no Brasil está relacionada não apenas a um determinado modo biopolítico de fazer viver, mas também com práticas autoritárias de gestão do poder e de questões sociais que fomentam a desigualdade e a exclusão, as quais inevitavelmente incidem em decisões políticas e determinações institucionais que expõem à morte ou, até mesmo, em práticas de extermínio da população, em sua maioria jovens negros e pobres. Trata-se de uma forma de exercício do poder soberano onde a morte é um fator determinante para a manutenção do poder e a escolha biopolítica entre quem deve viver e quem deve ser deixado para morrer ou ser morto (MBEMBE, 2016 *apud* ALVARENGA; ROSANELI; FERREIRA; LIMA, 2021, p. 13).

O projeto de nação assentado no classismo, no racismo, no patriarcado e no sexismo, afronta os paradigmas da igualdade e da liberdade e reafirma os interesses capitalistas, sendo que o cárcere exerce um papel fundamental na retroalimentação das estruturas desiguais de classe, de raça e de gênero, histórica e socialmente construídas no Brasil.

O encarceramento em massa atrelado a um processo de seletividade no sistema penal, mostra a continuidade das práticas que unem a senzala ao cárcere, sendo que o Estado por meio de um caráter seletivo atua na perseguição dos corpos negros, de mulheres e de homens, sob a égide do racismo estrutural (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016). Em tal cenário tem-se o juvenicídio da população preta e pobre, estigmatizada e marginalizada.

O aumento da população prisional feminina deriva, em larga escala, da assunção por centenas de milhares de mulheres pobres (quase sempre pretas) de postos de trabalhos precários e perigosos na cadeia de comercialização de psicotrópicos, tornando-as principal alvo da obtusa guerra às drogas, eis que mais expostas e, portanto, mais suscetíveis à abordagem policial. Bom lembrar que a maioria esmagadora das mulheres presas por tráfico de drogas é composta por pequenas comerciantes ou mesmo por meras usuárias (fenômeno também observado entre os homens) e que não são raros os casos de separação violenta e ilegal dessas mulheres de seus filhos. Também não são raros os casos de mulheres que, presas durante a gravidez, ou perdem a criança por falta de cuidados médicos, ou dão à luz algemadas ou, ainda, no chão ou sobre sacos de lixo! (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016, p. 7).

Os desdobramentos ensejados pelo encarceramento se estendem às famílias, sendo importante ressaltar que diversos fatores interferem dentro e fora do cárcere e reverberam no cotidiano do sistema prisional, bem como na vida das pessoas em situação de prisão. Por exemplo, a revista com abordagens consideradas vexatórias quando da visita de familiares ao sistema prisional, contribui “para penalizar, torturar e humilhar familiares, geralmente mulheres, que viajam longas distâncias para visitar o ente querido preso, quando não são dissuadidas pelos próprios presos de enfrentar essa prática horrenda” (PASTORAL CARCERÁRIA, 2016, p. 8).

De modo que a realidade do sistema penal brasileiro é perpassada por um caráter patriarcal e racial que reverbera na violação a direitos e na não ocupação de espaços na esfera pública, diante da privação de liberdade. Por outro lado, mesmo após a saída do sistema prisional permanecem os estigmas sociais que dificultam as mulheres egressas se inserirem no mercado de trabalho e exercerem seus direitos.

No referido contexto, a agenda nacional pelo desencarceramento de 2014 empreendeu a defesa da adoção dos paradigmas do direito penal mínimo[1] visando restringir a pena de prisão, para que esta seja aplicada somente nas situações de maior gravidade, ensejando lutas em prol da abolição da pena de prisão “nos crimes de menor potencial ofensivo; nos crimes punidos com detenção; nos crimes de ação penal de iniciativa privada; nos crimes de perigo abstrato; e nos crimes desprovidos de violência ou grave ameaça” (PASTORAL CARCERÁRIA, 2014, p. 11).

A atual agenda nacional pelo desencarceramento das mulheres defende: 1) “Suspensão de verbas para construção de prisões”; 2) “Reduzir a população carcerária e os danos causados pela prisão”; 3) “Alterações legislativas para se limitar ao máximo as prisões provisórias”; 4) “Uma nova política de drogas”; 5) “Diminuição máxima do sistema penal e abertura para a justiça horizontal”; 6) “Ampliação das garantias da Lei de Execução Penal (LEP)”; 7) “Abertura do cárcere para monitoramento através de mecanismos com a participação da comunidade”; 8) “Jamais o Estado deve privatizar o sistema prisional”; 9) “Prevenção e combate à tortura”; 10) “Desmilitarização das polícias e da gestão pública” (PASTORAL CARCERÁRIA, 2021, p. 2).

Herrera Flores (2009, p. 30), apresenta as bases de uma teoria crítica dos direitos humanos, considerando que se “afirmamos que os direitos ‘são’ processos de luta pelo acesso aos bens porque vivemos imersos em processos hierárquicos e desiguais que facilitam ou impedem sua obtenção, a pergunta é: quais são os objetivos de tais lutas e dinâmicas sociais?”. Nesse sentido, são de fundamental importância as medidas de desencarceramento, com a efetivação da proteção social, considerando a intersecção entre os marcadores de classe, de raça e de gênero, visando o desenvolvimento de ações que contribuam para a desconstrução das desigualdades, garantia de direitos e efetivação da cidadania.

[1] O direito penal mínimo tem um caráter intermediário quando se compara o nível de intervenção do Estado na esfera penal em relação ao direito penal máximo e o abolicionismo Penal (RAZABONI JUNIOR; LAZARI; LUCA, 2017).

----- Conclusões

O ingresso do neoliberalismo no Brasil foi marcado por inflexões nas políticas criminais e penais, com a criação de um inimigo social: a pessoa pobre, negra e periférica. No referido cenário, a ação do Estado assentada no proibicionismo e no punitivismo promoveu um encarceramento massivo a partir do recrudescimento da legislação e de ações repressivas.

Em tempos de neoliberalismo e de conservadorismo, além do atrelamento da ação do Estado aos interesses capitalistas, tem-se o negacionismo e os discursos de ódio como elementos norteadores das ações públicas, que reafirmam as violências e a violação aos direitos de elevados contingentes populacionais, sobretudo mulheres, sem acesso a emprego e renda e em atividades informais e precárias.

O projeto neoliberal ampliou as desigualdades e acirrou o individualismo e a competitividade, maximizando os lucros auferidos pela classe burguesa, restando aos segmentos subalternizados da classe trabalhadora a segregação exercida pelas instituições penais. Nesse contexto, a criminalização de mulheres pobres, negras e periféricas reafirma a violência estrutural e institucional exercida por meio do cárcere, fazendo-se urgente a adoção de medidas de desencarceramento.

A criminalização das pessoas pobres, negras e periféricas se constitui em estratégia de invisibilização das desigualdades historicamente construídas na realidade brasileira com a manutenção da ordem hierárquica, de exploração e de opressão, exercida pelo capitalismo, pelo racismo, pelo patriarcado e pelo sexismo, com a reafirmação de uma sociedade injusta e desigual. Assim, faz-se necessária a adoção de medidas efetivas de desencarceramento, com o enfrentamento das estruturas de desigualdades e violências, bem como a efetivação de políticas garantidoras de direitos das mulheres e de suas famílias.

----- Bibliografia

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Disponível em https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

ALVARENGA, Rodrigo; ROSANELI, Caroline Filla; FERREIRA, Ramon Andrade; LIMA, Cezar Bueno de. Violência, guerra às drogas e racismo de estado no Brasil. Polis Revista Latinoamericana, 20 (60), 130-148, 2021.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana; ALMEIDA, Silvio. Neoliberalismo autoritário no Brasil. Introdução - Dossiê 2. Caderno CRH, Salvador, v. 34, p. 1-25, e021020, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mZ5TYngTCBpHz8gZ7g9kJPC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de janeiro de 2023.

BORGES, Juliana. Encarceramento em massa, São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 144 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma Cristina. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. Dossiê. Caderno CRH, Salvador, v. 32, n. 86, p. 289-305, maio/ago. 2019.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do estado brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direito), orientadora: Ela Wiecko Volkemer de Castilho. Universidade de Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5117/1/2006_AnaLuizaPinheiroFlauzina.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

HERRERA FLORES, Joaquín. A reinvenção dos direitos humanos. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009, 232 f.

FRASER, Nancy. Do neoliberalismo progressista a Trump – e além. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 17 - nº 40 - set./dez. de 2018, p. 43-64.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ministério da Economia/ Diretoria de Pesquisas / Coordenação de População e Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, número 44, 2021. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira 2022, Estudos e pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica 49. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 154 p. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

KILDUFF, F. Seletividade punitiva, racismo e superencarceramento no Brasil. Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 22, n. Especial, p. 787-804, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v22nEspecial2020p787-804>. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15818>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

MANDEL, E. O capitalismo tardio. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política-Livro 1, Volume 1. São Paulo: DIFEL, 1982.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, 32, 122-151, 2016. Disponível em <https://revistas.ufjf.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

MOURA, Clóvis. História do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1992.

PASTORAL CARCERÁRIA. Agenda Nacional Pelo Desencarceramento 2014, 2014. Disponível em <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2014/08/agendaContraEncarceramento.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

PASTORAL CARCERÁRIA. Agenda Nacional Pelo Desencarceramento 2016-2017, 2016. Disponível em https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/10/AGENDA_PT_2017-1.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

PASTORAL CARCERÁRIA. Agenda Nacional Pelo Desencarceramento das mulheres, 2021. Disponível em <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Agenda-Desencarceramento-mulheres.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2023.

RAZABONI JUNIOR, Ricardo Bispo; LAZARI, Rafael José Nadim de. LUCA, Guilherme Domingos de. Direito penal mínimo: a teoria do equilíbrio da norma penal. REGRAD, UNIVEM/Marília-SP, v. 10, n. 1, p 245 - 258, outubro de 2017.

ROCHA, Andréa Pires; LIMA, Rita de Cássia Cavalcante; FERRUGEM, Daniela Autoritarismo e guerra às drogas: violência do racismo estrutural e religioso. R. Katál., Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 157-167, jan./abr. 2021.

SANTOS, Fernanda Barros dos; SILVA, Sergio Luiz Baptista da. Gênero, raça e classe no Brasil: os efeitos do racismo estrutural e institucional na vida da população negra durante a pandemia da covid-19. Rev. Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 13, N.3, 2022, p.1847-1873.

SISDEPEN. Sistema de informações do Departamento Penitenciário Nacional. Mulheres e grupos específicos - Aprisionamento feminino, período de janeiro a junho de 2022 (valor em milhar) – excluem-se do cálculo presos em prisão domiciliar, presos que estão sob custódia da polícia militar, batalhões de polícia e bombeiros militares – (outras prisões). Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNjRmNDUxNWItZGExYy00NmRiLTgxYWMtOTZlYzY0YzQ3NGEwMjVhIiwidCI6ImVi>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

SISDEPEN. Sistema de informações do Departamento Penitenciário Nacional. Mulheres e grupos específicos – Composição da população prisional por cor/raça no sistema prisional, período de janeiro a junho de 2022 – excluem-se do cálculo presos em prisão domiciliar, presos que estão sob custódia da polícia militar, batalhões de polícia e bombeiros militares – (outras prisões). Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNjRmNDUxNWItZGExYy00NmRiLTgxYWMtOTZlYzY0YzQ3NGEwMjVhIiwidCI6ImVi>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

Palabras clave

Encarceramento Feminino. Racismo Estrutural. Neoliberalismo Conservador.

Efectos de subjetivación del dispositivo de prevención del delito. El caso de las intervenciones en materia de seguridad en el municipio de Rosario, Argentina

Luciana Noelia Ginga ¹

1 - Instituto de Investigaciones, Fac. Ca Política y RRII, UNR/Conicet.

Resumen de la ponencia

El propósito de la ponencia es analizar los efectos de subjetivación que han sido inducidos por las iniciativas gubernamentales vinculadas al dispositivo de prevención de delito en el marco del gobierno municipal de Rosario (Santa Fe, Argentina) desde comienzos de la década de 2000. La investigación apunta a detectar tendencias –emergentes de los enunciados de los documentos- que los dispositivos preventivos favorecen para constituir determinados/as tipos de sujetos/as -individuales y colectivos- y no otros/as; y las vinculaciones con las lógicas de politización en el escenario de las prácticas democráticas a nivel local. Con el fin de desglosar la serie de efectos de subjetivación, trabajaremos en dos puntos: por un lado, abordaremos el modo en que va moldeándose la constitución de los equipos de gestión del gobierno local y la coordinación con la comunidad, a través de la elaboración de iniciativas de intervención. Y por otro, pesquisarémos las dimensiones formativas -informativas y comunicacionales que desarrollan estos equipos, mediante el uso de técnicas pedagogizadoras.

Introducción

La seguridad como fenómeno social, no debe pensarse al margen de la reflexión sobre las relaciones sociales, las vinculaciones y el establecimiento de los lazos sociales. Por ello, es necesario pensar la articulación de esas relaciones y enmarcarla en el problema de la (in)seguridad, los efectos de subjetivación y los modos de gobierno en este dominio. Para nuestro análisis, son clave las nociones de gobierno, entendida como las acciones tendientes a dirigir los comportamientos de individuos y poblaciones (Font, 1999) y de gubernamentalidad, como racionalidad que se forja en la mayor contigüidad posible con la práctica de gobernar (Foucault, 2007, p.17). Ambos conceptos son fundamentales para abordar el problema de cómo se establece límites al campo de las acciones posibles de individuos/as, que es, en definitiva, lo que está en juego en las relaciones de poder (Foucault, 2001, p. 253). Aquí, abordaremos los efectos de subjetivación que generan las tecnologías que van constituyendo el dispositivo de prevención del delito en el marco de la gubernamentalidad de la seguridad a través del análisis del caso de la gestión municipal de Rosario, Argentina desde comienzos de la década de 2000 hasta nuestro presente. En los primeros años del Siglo XXI, el temor al delito urbano menor, junto con diversas emociones ligadas a él (Kessler, 2011), impulsó un conjunto de iniciativas públicas y privadas inscriptas en el marco de esa gubernamentalidad, con el fin de prevenir de delitos y que tienen aún vigencia. Detenernos en este tema contribuye a comprender más acabadamente el arte de gobierno neoliberal. Tal como lo expresan Guattari y Rolnik: “la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (2006, p. 46), por esto, resulta clave focalizar en los modos en que se desarrollan esos procesos de producción social, político, cultural y material. Con este marco, proponemos indagar cuáles son los efectos de subjetivación que ha producido la gubernamentalidad de la seguridad a través de sus iniciativas y saber qué modulaciones de las conductas se advierten en la constitución de los equipos de gestión gubernamentales y cuáles son las técnicas pedagogizadoras que se estimulan en la constitución de determinadas subjetividades. Para ello, partimos del análisis de ordenanzas, decretos, subprogramas y programas junto a entrevistas realizadas a funcionarios/as clave de la Secretaría de Control y Convivencia de la Municipalidad. El propósito es rastrear las conceptualizaciones que permiten sugerir modulaciones en el proceso de constitución de subjetividades. También, indagaremos en diversos componentes que se encuentren vinculados con la ‘producción de seguridad’ y prevención del delito, con el fin de reconocer la tendencia hacia la conformación de subjetividades.

Desarrollo

Los efectos de subjetivación del dispositivo preventivo

Sin abonar a la idea de una subjetividad como receptáculo pasivo de impulsos exteriores que pugnarían por “interiorizarse” (Guattari y Rolnik, 2006), advertimos que esos impulsos

“intervienen en la sintagmática de la subjetividad inconsciente” y que se trata de “cierta manera de utilizar el lenguaje, de articularse con el modo de semiotización colectiva (sobre todo de los medios de comunicación de masas), [...] una relación con el universo de circulación en la ciudad. Todos estos son elementos constitutivos de la subjetividad” (p. 49).

De modo que, el desenlace de todo dispositivo, resulta en la conformación de una serie de efectos de subjetivación dinámicos y provisorios, que pugnarán por encarnarse. Los modos en que los/as individuos/as se subjetivan no implica la adscripción mecánica ni definitiva a esos modos de subjetivación. Las corrientes diversas de flujos que pugnan por encarnarse son tan resistidas que se encuentran en cada intento propensas al fracaso, aceitando una dinámica que se reconfigura, a través de cada falla.

Ahora bien, entre los primeros componentes detectados, se encuentra la necesidad de constituir subjetividades que acepten que la (in)seguridad es un problema vinculado, casi únicamente, al delito urbano menor y, también, que coloquen su atención en el gobierno local y lo valoren como un eslabón clave para constituir un espacio público seguro. La (in)seguridad y ese tipo de delito –y no otros– son asimilados como un todo y como uno de los problemas más inquietantes que debieran ocupar las agendas de preocupaciones ciudadanas del municipio.

Como muestra de lo que se repite en sucesivas normativas, extraeremos lo enunciado en la Ordenanza N° 7.914. Esta norma crea el Subprograma Municipal de Alarmas Comunitarias en 2005, allí se encuentran algunas menciones que resultan significativas:

“es claro que sigue siendo primordial preocupación de los vecinos de Rosario la problemática de la seguridad y que la acción del gobierno provincial, debe ser acompañada por la Municipalidad y la comunidad, mediante una red operativa, que genere un sistema de colaboración y coordinación, basada en el principio de solidaridad comunitaria direccionada hacia la prevención del delito [...] Que la problemática de la inseguridad, según relevamientos efectuados en la ciudad de Rosario en cuanto a lo que más preocupa a sus habitantes, se ubica en primer lugar, y esta preocupación justifica sobradamente que la Municipalidad de Rosario se involucre más aún en la resolución de la misma, destinando recursos humanos y dinerarios para afrontar la puesta en marcha de este Subprograma” (p.1, el subrayado es nuestro).

Como vemos, comienza a asomar la insistencia en que la preocupación por la (in)seguridad debe ser transformada en práctica político-participativa y esto debe constituirse en un disparador para que exista la voluntad de integrar espacios de decisión e incidencia dirigenal. La colaboración y la coordinación, tal cual se deja ver en el enunciado de esta norma, deben constituirse en principios básicos para que el sistema basado en la red operativa re-direccione la solidaridad comunitaria hacia la prevención del delito.

En el segundo eje, se encuentra una clara identificación del gobierno local como un eslabón institucional en el que le cabe un “rol relevante en la toma de decisiones a nivel territorial, velando por la integridad del espacio público” (2005, p.2). Y este último, a su vez, es valorizado como un

“ámbito esencial para la socialización de la vida urbana, y por ello se hace fundamental la presencia del Estado municipal en los mismos, poniendo énfasis en las acciones preventivas, interviniendo antes que el delito se produzca, reduciendo así los costos humanos y sociales de la inseguridad urbana y del sistema penal” (2005, p.3).

Entonces, puede advertirse que, la colocación de la integridad del espacio público en el centro de las preocupaciones, resulta coherente si se la vincula con las posibles intervenciones que tienen la pretensión de constituir una ciudad segura, y esto en la medida en que existe un convencimiento acerca de que esa (in)seguridad vinculada al delito urbano menor, erosiona la condición pública de la ciudad.

La centralidad que se le asigna al gobierno local permite visualizar el rol estratégico que se le otorga para encastrar las piezas del dispositivo de prevención. Estas piezas se dividen en dos grandes áreas: por un lado, se registran esfuerzos por darle entidad a un campo más general de elaboración de iniciativas de intervención locales en dos niveles: la constitución de equipos de gestión y la coordinación con la comunidad. Y por el otro, se reconoce un campo ligado a la formación-información y a la dimensión comunicacional. Aquí, es posible rastrear la constitución de subjetividades a través de las diversas prácticas que involucran formarse e informarse y, además, adquirir capacidades comunicacionales para difundir lo aprendido.

Las dimensiones formativas - informativas y comunicacionales a través de técnicas pedagogizadoras

Una de las manifestaciones más diáfanas que presenta el caso analizado, es el modo en que el gobierno local, a partir de la difusión de una ética pública, vela por pedagogizar en la autorresponsabilización de los/as sujetos. En esta dirección, resultó llamativa la mención que se hace en la Ordenanza N° 8.434 acerca del rol que debe cumplir el poder político, en el campo de la seguridad ciudadana y la prevención del delito, al establecer que una de sus “funciones fundamentales es precisar el marco conceptual en el que se llevarán a cabo las acciones de conducir, limitar y controlar” (p.4, el subrayado es nuestro).

El poder político del gobierno local debe realizar esfuerzos para liderar la denominación y, por tanto, tornar decible aquello que se va a controlar. La referencia a establecer un marco conceptual exhorta a quienes detentan el poder político a establecer las coordenadas de lo que debe hacerse e indica cómo conceptualizar esas acciones. Este marco conceptual está inserto en una ordenanza que la Organización de Naciones Unidas promueve con el afán de definir aquellas que considera Buenas Prácticas para la Seguridad Ciudadana. Esta y otras normativas oficiales abogan por el despliegue de la manera de constituir efectos de subjetivación ligados a la vigilancia, a la prudencia, al estímulo a ocupar lugares en el debate del presupuesto participativo, a formar parte del Consejo Económico y Social, etc.

En vinculación con la idea de pedagogizar, detectamos la necesidad de construir subjetividades que encuentren vital la necesidad de formarse e informarse sobre la prevención del delito y el autocuidado. Además de perseguir la modelación de una subjetividad ávida de respuestas inmediatas y de canales ágiles de comunicación. En este sentido, en el proyecto de ordenanza para crear el Programa Municipal de Seguridad Urbana, se instaba a

conformar un Equipo de profesionales vinculados/as a la seguridad urbana, una de cuyas funciones era “elaborar material informativo y de difusión, campañas masivas de comunicación social tendientes a promover la generación comunitaria de seguridad urbana y la nueva prevención de la criminalidad” (Punto N° 4).

Asimismo, en la Ordenanza N° 7.914 se plantea emprender una “campaña educativa: se coordinará con las Escuelas de cada barrio, charlas y actividades informativas y de prevención, a cargo de personal municipal, sobre el funcionamiento del Subprograma”. Asimismo, esa subjetividad no estará solo ligada a la necesidad de adquirir técnicas, conocimientos, datos útiles, buenas prácticas; sino que también necesitará desarrollar capacidades comunicativas que permitan transmitir, difundir, convencer y aglutinar. Sumado a esto, conviene destacar el lugar que se le otorga a la institución escolar como un ámbito propicio para la coagulación de las propuestas ligadas a la temática de la (in)seguridad.

En los considerandos de la Ordenanza N° 8.434 de 2009, se establece, la publicación del Manual de Buenas Prácticas para la Seguridad Ciudadana, donde se sostiene que

“el tema de la inseguridad es realmente un asunto de Estado y que tenemos que emplear todos los dispositivos, policiales, de seguridad, el aparato judicial, fundamentalmente la educación, y todos aquellos elementos que nos permitan atacar este flagelo que hoy está lacerando y carcomiendo las estructuras democráticas” (p3. el subrayado es nuestro).

Para que estas ideas se encarnen en individuos y en grupos, debe principalmente establecerse la necesidad de formación a través de la educación y del consumo de información sobre los temas ligados a la (in) seguridad. En gran medida se parte del supuesto del desconocimiento en general acerca de las maneras de prevenir-se, por lo que en estos documentos se registra una pretensión de dar cabida a los saberes locales en la materia para educar y concientizar a través de diversas campañas que se suponen necesarias para la formación en Buenas Prácticas de seguridad ciudadana.

Otro esfuerzo en este mismo sentido, ha sido la Ordenanza N° 9.011 de 2012, a través de la cual se crea el Programa de Formación e Información en Seguridad Ciudadana ‘ROSARIO, CIUDAD SEGURA’. Entre los objetivos se plantean:

“desarrollar capacidades para que los ciudadanos interactúen entre sí y con sus representantes de manera eficaz para el tratamiento de la problemática de la inseguridad”; también se propone “desarrollar habilidades comunicativas y funcionales basadas en los conocimientos adquiridos en el marco del programa” y “participar en la construcción de nuevas relaciones de confianza recíproca entre las instituciones policiales y fuerzas de seguridad, y los actores no gubernamentales”. Por último, destacamos el objetivo que presentan como “colaborar en la producción de la nueva cultura en materia de seguridad urbana a través de la generación y difusión de nuevos lenguajes que permitan plantear y debatir socialmente las necesidades y demandas al respecto, en términos compatibles con el sistema democrático” (p. 2, el subrayado es nuestro).

Los/as destinatarios/as del programa son los/as integrantes de la Sociedad Civil con participación activa en ámbitos institucionales públicos y privados y con incidencia concreta en su área de inserción. Se requiere que sean influyentes en los campos en donde se desarrollan, que sean voces con cierto liderazgo capaces de articular alianzas futuras. Por lo tanto, si bien en esta normativa se explicita, como decisión política, la formación e información en materia de prevención del delito, son notables las alusiones a la difusión de los valores a través de los lazos que quienes participan han generado en sus ámbitos de desempeño para hacer extensiva la capacitación en esta materia.

Por último, con relación a esta ordenanza, nos resta marcar los núcleos de contenido que supone la puesta en funcionamiento de la formación: uno de ellos se concentra en las políticas participativas para la prevención y el tratamiento del delito, y hace hincapié en las políticas de proximidad: policía-vecindario. En otro, se plantea formar en tecnologías para la prevención del delito.

Con la sugerencia de acercamiento entre el vecindario y la policía, se apunta a tejer lazos de confianza entre las policías y quienes asistan a los cursos de formación. Esta pretensión de estimular acercamientos entre los/as vecinos/as y los/as agentes de policía produce un intercambio de saberes, de observaciones y de acervos que van influyendo mutuamente modos de enunciar, de sentir y de ser. Se va configurando una sensación de necesidad de la presencia policial en la vida cotidiana. Comienza a tornarse posible, con la habilitación que proporciona el intercambio, compartir pareceres, preocupaciones morales, sospechas, indignaciones y, si fuese necesario, enemigos comunes.

En suma, hallamos en el gobierno local una férrea apuesta por constituir subjetividades ‘politizadas’, con poder de incidencia que hagan llegar a los/as funcionarios/as públicos/as las voces vecinales. Es menester que esa subjetividad ejerza una ciudadanía vecinalista activa. Y que vaya tomando forma un modo de participación con un sentido político claro. Desde las iniciativas gubernamentales se solicita disponibilidad, disposición y compromiso por parte de aquellos/as que consideren que la situación de (in)seguridad reviste dimensiones de gravedad. Ahora bien, esta solicitud a comprometerse con la problemática está impregnada de valores democráticos y respetuosos de los procesos.

Las subjetividades son resultado de procesos que se despliegan a través del ejercicio del poder. Ahora bien, en este caso, hablamos de subjetividades ‘politizadas’ porque encontramos modos de constituir subjetividades que no tienen como horizonte necesariamente el ensamblamiento, el encierro, la reclusión en el ámbito privado o la soledad, sino más bien detectamos procesos de construcción de formas de ser, de pensar y de actuar que no abandonan la lógica común frente a otredades que consideran peligrosas. Con mayores o menores niveles de conciencia acerca de aquello que se defiende comunitariamente, del compromiso que se asume, del estilo de

vida que se ostenta y de los enemigos que constituye, resulta probable que esas subjetividades no se reconozcan así mismas como politizadas. No obstante, esto no las convierte necesariamente en apolíticas pero sí marca algunas diferencias que es necesario establecer.

Aquí, con la utilización del término '*politizadas*', pretendemos establecer un juego de enunciación que permita diferenciar a aquellas subjetividades politizadas que reconocemos en la tradición de la militancia de múltiples causas sociales, culturales y políticas que se canalizan a través de la participación en partidos políticos, en organizaciones sociales, en centros de estudiantes, en gremios o sindicatos, entre otros; y que se manifiestan a través de diversas prácticas de participación para defender, garantizar o ampliar la base de derechos sociales, económicos, políticos y culturales. La forma de poder que advertimos desplegarse en nuestro caso de estudio orquesta una modulación en los procesos de subjetivación que las torna politizadas en cierto sentido, aunque de modo diferente a lo que se entiende como politización tradicional.

Es notable, a partir del análisis del caso Rosario, que la preocupación por la (in)seguridad y por la prevención, debe transformarse en práctica política; debe salirse de los espacios domésticos, integrar e incidir en los espacios de decisión, para ejercer una transformación. En otras palabras, pasar de una experiencia personal a una experiencia política, asumiendo la profundidad que esto acarrea al poner en juego la carga emotiva que emerge de las acciones y de los sentimientos que se han vulnerado. Por lo tanto, no se trata de inducir a la reprivatización y a la individualización, sino al encauzamiento político -y si fuera posible- a la metamorfosis.

Se ha apuntado idealmente a construir subjetividades que no se encierren, que no permanezcan en soledad, que hallen el modo de unirse con otros/as, que se organicen por cuadra, que entretejan una red, que colaboren y coordinen con las instancias barriales o estatales, que a través de estas acciones potencien la sinergia y, sobre todo, que tengan la convicción cívica acerca de que la seguridad urbana es corresponsabilidad de los/as ciudadanos/as junto al Estado. En esta dirección resultó llamativa la siguiente alusión de la Ordenanza N° 8.434:

“[...] como promotores de la cultura de la participación y el compromiso, creemos [...] que el poder político debe alentar a la sociedad civil a la colaboración y alentar su co-responsabilidad. Abrevamos en la convicción de que es a partir del Estado que se podrá reestructurar la relación Estado-Sociedad, con particular profundidad cuando la problemática atraviesa el tejido social de manera transversal, como es el caso de la problemática de la inseguridad” (p. 4).

Puede decirse que si el estímulo a la co-responsabilidad se inscribe en la lógica neoprudencialista, en el caso de Rosario, esa lógica se formularía en el marco de una redefinición del rol de la intervención estatal en el ámbito de la (in)seguridad: el Estado provee la trama en la que la Sociedad Civil actúa como co-responsable a través de la participación plural y activa.

Insistimos, más que impulsar desde las instancias estatales de gobierno local a la soledad, al individualismo y al encierro como prácticas que refuerzan la reprivatización de la prevención, como podría suponerse; lo que se advierte en los documentos de las principales intervenciones sobre prevención del delito es que se busca converger esfuerzos en acciones conjuntas, comprometer en la participación, concientizar en la creación de una 'nueva cultura' de seguridad urbana, aglutinar las voluntades en un esfuerzo mancomunado que haga brotar la solidaridad comunitaria.

El arte de gobierno que vemos desplegarse, no apunta a despolitizar sino a constituir subjetividades *politizadas* a partir de tópicos muy distantes de la problematización de las desigualdades producidas por un régimen económico que concentra la riqueza. El foco ahora está puesto en aquellas cuestiones que convocan a la responsabilidad compartida entre Estado y Sociedad Civil, entre individuos e instituciones. En el caso del municipio de Rosario, esto se hace con las herramientas de la participación, de la organización, reclamando y activando la necesidad del compromiso, exigiendo que se respeten los procedimientos democráticos de acción y, como mencionamos, apelando a la solidaridad comunitaria.

No se hallan, en el análisis de los enunciados de los documentos, apelaciones al odio, a la venganza, a resentimientos o a sentimientos que infundan menosprecio, ni mucho menos apelaciones a asumir actitudes violentas. Hay una imponente pretensión de constituir un horizonte político de convivencia, que apunta a desplegar una utopía posible a través de una politización de la lógica securitaria y de una extensión de la perspectiva de la seguridad que permea los modos de hacer política. En otras palabras, se advierte una securitización de la vida pública.

Esta caracterización del modo de gobernar se relaciona con aquello que Foucault caracterizó como un 'naturalismo gubernamental' (2007, p. 81), en la medida en que se asumen los hechos en su superficie de emergencia y se los procesa como el devenir propio de una facticidad consistente consigo misma. Si bien una de las principales críticas que suele hacerse al arte de gobierno neoliberal es su capacidad para tornar despolitizadas la vida y las subjetividades; aquí notamos que los esfuerzos están ligados a politizar de otra manera, haciendo aparecer aquello que politiza como natural o como impuesto por la fuerza de lo real. Podría decirse entonces que, la dinámica gubernamental politiza despolitizando, constituye comunidades expulsando y se ocupa el espacio público con lógicas afines al refuerzo de los ámbitos privados.

Asimismo, este modo de gobernar/nos despierta expectativas, propone modos de pensar un futuro y una sociedad posible y apuesta por modos políticos de construir esa sociedad en el presente. Hay una necesidad de reubicar las coordenadas de fuerzas, recolocando de un mismo lado a quienes bregan por construir una sociedad donde primen las acciones colaborativas, participativas y comprometidas en construir un modelo social afín. Se busca hacer esfuerzos desde las intervenciones estatales para reunificar moralmente las voluntades dispersas, desorganizadas, a menudo anárquicas y enfadadas, solitarias frente a quienes generan 'zozobra', roban e impiden, de algún modo, '*vivir en paz*'. Al tiempo que se reencauzan voluntades y prácticas de 'buena vecindad'

en pos de producir seguridad; se reubica, de ese lado, todo lo que pueda asimilarse con lógicas ‘civilizadas’, con tareas comprometidas, con modos de vivir moralmente buenos, es decir con lo que podría identificarse con modos afines a una manera democrática de asumir la existencia.

Reconocemos un largo e ininterrumpido proceso que ha pretendido instalar la actitud preventiva como vehiculizadora de procesos de politización con apelaciones constantes a la forma democrática de gobierno. Detectamos con insistencia la indicación de fortalecer los aspectos democráticos de la participación. Con la necesidad de prevención, se transmiten valores políticos afines a una ética democrática en la constitución de comunidades que persiguen objetivos, en algunas oportunidades, de tinte conservador; pero que no pueden ser formulados a viva voz.

La manera en que se entrama la democracia, la prevención del delito y la participación tiene mucho más que ver con reforzar las estrategias procedimentales de la democracia, que escoger líneas de acción que vulneren sus principios elementales. La sucesión de ideas y adjetivos con los que se enuncian la generación de condiciones para la seguridad, van desde la colaboración, la coordinación, la convergencia, la participación, la solidaridad comunitaria, la vinculación, la planificación, el compromiso, hasta la convicción cívica; pasando por la co-responsabilidad de los/as ciudadanos/as, la concientización, la articulación en red y la creación de conciencia de la necesidad de difusión

Todas estas sugerencias del modo de proceder hacia la prevención, desde el ámbito del gobierno local, se han ido constituyendo en un trabajo de muchos años, que se ha ido configurando como una estrategia gubernamental por goteo, desde una alianza programática entre los gobiernos locales con los propios/as ciudadanos/as, que refiere a constituir una subjetividad deseosa de vigilancia, de múltiples controles, de cuidados mutuos, de escarmiento, de castigo y, si fuese necesario, de crueldad. En otras palabras, la apelación hacia los métodos participativos, deliberativos, colaborativos, junto a la necesidad de vinculación, de solidaridad, de entretejer redes entre las instancias estatales de gobierno y las voluntades privadas; van entramando un lienzo social y político que podría colocar del mismo lado, la crueldad y la democracia.

Los múltiples esfuerzos realizados desde el gobierno de la seguridad, a través del dispositivo de prevención del delito, para lograr establecer subjetividades comprometidas con esta causa, establecen, de modo directo, lealtades con ciertos grupos de pares y, de modo indirecto, desprecio hacia otros colectivos, generalmente asociados con quienes son sospechados/as de cometer los delitos que alteran la tranquilidad del barrio: los jóvenes varones y pobres.

----- Conclusiones

A partir del análisis de los documentos, notamos una insistente pretensión por construir lazos intersubjetivos, por ejemplo, entre quienes viven en el mismo barrio. El foco se coloca en la constitución de subjetividades individuales y, también, en la diagramación progresiva de subjetividades colectivas. El arte de gobierno neoliberal es sumamente activo al sugerir efectos de subjetivación que se encarnen en individualidades pero también en colectividades. Tal como plantean Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo

“no es sólo destructor de reglas, de instituciones, de derechos, es también *productor* de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. [...] con el neoliberalismo lo que está en juego es la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos” (p. 13-14).

En suma, el arte de gobierno neoliberal disputa en el terreno de la conformación de colectivos y nos habla con los adjetivos más representativos de la práctica democrática: se comunica en la lengua de la democracia.

Las subjetividades que adhieren a algunas de las formas del control y de la vigilancia, del escarmiento hasta sus formas extremas de apelación a la crueldad para defenderse, son subjetividades que emergen y que se van moldeando con los métodos más democráticos de la vida social y política y van reencauzando con esos mismos métodos sus valores y decisiones. Las sutilezas procedimentales de la democracia, a menudo, avalan dinámicas que pueden asumir formas mortíferas y, quizás, esos mecanismos que pregonan la participación, la convergencia y la necesidad de compromiso, son los que sostienen y proporcionan la militancia cívico- política que legitima, en casos extremos – poco habituales pero posibles-, la crueldad[1]. Es en el establecimiento de una membrana barrial comunitaria y empática con ella misma, alentada desde las instancias estatales de gobierno, en donde se pueden comenzar a rastrear las condiciones de posibilidad de modos de existencia de subjetividades politizadas en las formas más sutiles del control y, también, en las más crueles, como modo de defensa de la vida de algunos/as, los/as propios/as a la comunidad, “frente al odio y el deseo de punición hacia los grupos alterificados” (Barrionuevo y Torrano, 2019, p. 47).

[1]El 22 de marzo de 2014, en el barrio Azcuénaga de Rosario, un grupo de vecinos lincharon a David Moreira de 18 años. Luego de las golpizas, David tuvo traumatismo de cráneo y pérdida de masa encefálica, agonizó tres días y falleció. Según se estima a partir de la investigación, la golpiza duró quince min. seguidos.

----- Bibliografía

BARRIONUEVO, Lisandro y TORRANO, Andrea. “Las subjetividades del control: servidumbre maquínica, precariedad y gestión del miedo”. Revista Barda, año 4, N°6, 2018. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91655>. Acceso: 23 de septiembre. 2019.

FONT, Enrique “Transformaciones en el gobierno de la Seguridad: Análisis Exploratorio de Conceptos y Tendencias. Su relevancia en la Argentina”. En SOZZO, Máximo Seguridad Urbana: Nuevos Problemas, Nuevos Enfoques, Santa Fe: Editorial UNL, 1999, págs.89-118.

FOUCAULT, Michel “El sujeto y el poder”. En: DREYFUS, Hubert y RABINOW, Paul Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001, págs. 241-257.

Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GUATTARI, Félix y ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

KESSLER, Gabriel. El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

LAVAL, Christian y DARDOT, Pierre. La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

ORDENANZA N° 8.434, Publicación de Manual de Buenas prácticas para la Seguridad Ciudadana avalado por Naciones Unidas, 2009. Disponible en: <https://www.rosario.gob.ar/normativa/verArchivo?tipo=pdf&id=62907>. Acceso: 9 de marzo de 2019.

ORDENANZA N° 9.011 Creación Programa de Formación e información en seguridad ciudadana “Rosario, ciudad segura”. 2012. Consejo Municipal Rosario. Disponible en: <https://www.rosario.gob.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=88874>. Acceso: 5 de marzo 2021.

ORDENANZA N° 7.914, Creación del Subprograma municipal de Alarmas comunitarias, 2005. Consejo Municipal Rosario. Disponible en: <https://www.rosario.gob.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=38819>. Acceso: 5 de marzo de 2021

Palabras clave

Efectos de subjetivación – dispositivo - prevención del delito – gubernamentalidad

Andres Marquez Noriega ¹ ;

Belen Diana Gutierrez Cota ²

1 - Independiente. 2 - Universidad de Guadalajara.

Resumen de la ponencia

Según la Secretaría de Gobernación, del 1° de diciembre del 2018 al 30 de junio del 2021 el estado mexicano con mayor número de reportes de personas desaparecidas fue Jalisco. Aunado a esta situación, una experiencia personal que vivimos de cerca en enero del 2021 nos llevó a aprender de manera empírica el dolor y la herida que deja una desaparición, así como los obstáculos a los que se enfrentan familiares y amistades en la búsqueda por sus seres queridos. A través de revisión bibliográfica, entrevistas no estructuradas y conferencias en redes sociales con activistas, familiares, periodistas, académicos e investigadores forenses, buscamos entender el proceso de revictimización que sufren las víctimas de desaparición, a causa de la impunidad y deshumanización tanto por parte del poder público y la opinión pública. Según el Informe del Comité contra la Desaparición Forzada de la ONU, de las más de 95 mil desapariciones que se habían registrado en México, solo existían 36 sentencias. La presente ponencia resume las conclusiones de esta investigación cualitativa llevada a cabo para entender desde un enfoque diverso las causas profundas de esta problemática y las posibilidades que existen para contrarrestarla. Esperamos que con este artículo podamos sumarnos a las reflexiones colectivas en torno a este tema, tan urgente de visibilizar tanto en la agenda pública, como a nivel académico y mediático. Por nuestra amiga Wendy y por las más de 100 mil personas que faltan en México.

Introducción

Domingo 10 de enero del 2021, 7:00 a. m. Suena el teléfono, lo escucho en el baño. Es una amiga de Vallarta. Contesto y exclama: “No te preocupes pero, ¿está Wendy contigo?”. Mi ceño se frunce: “¿Conmigo? No, ¿por?”. “Ayer salió de San Pancho en la mañana para Guadalajara y no llegó, sabemos cómo es Wendy que le gusta darse sus escapadas, pero su hermana y yo estamos preocupadas. Voy rumbo a Mascota, que es un pueblo donde Wen tiene un círculo de mujeres y allá no hay señal, tal vez por eso no contesta. Te llamo cuando llegue”. Comienzo a llamarle a más de nuestras amigas para ver si alguien sabe algo. Me pongo en contacto con su hermana y su hermano, quienes ya levantaron la denuncia por desaparición. No está en Mascota, se había quedado de ver ese domingo con una amiga en San Sebastián, pero ni rastro de ella ni de su camioneta. Empiezan a llover contactos: Fulanito que es experto en el tema, Sutanita que sabe qué proceso seguir, la abogada que te puede asesorar, el hacker que puede entrar al celular... Nos empezamos a mover. Ese mismo día ya estábamos mandando a imprimir carteles, viendo en Google Maps las posibles rutas por dónde empezar a buscar. De San Pancho a Guadalajara hay un tramo de 287 kilómetros. Esa noche fuimos tendencia nacional en Twitter: #TeBuscamosWendy. Al día siguiente comenzó la búsqueda y también las teorías. ¿Un accidente? ¿Un asesinato? ¿Un secuestro? ¿Tráfico de personas? Quienes estábamos en Guadalajara ayudamos a gestionar información y pegar carteles, mientras que quienes estaban en San Pancho y Vallarta comenzaron a ayudar a la fiscalía a conseguir videos de cámaras y otra información útil para su localización. Los días pasaron y la búsqueda continuó, seguimos esperando a nuestra amiga...

Esta ponencia surge como parte del movimiento que ha nacido a partir de la desaparición de nuestra amiga Wendy Sánchez Muñoz el 9 de enero del 2021. Desde entonces, hemos realizado distintas actividades para visibilizar el caso y exigir a las autoridades que respondan como las leyes y protocolos lo establecen. Exigencias que no se han atendido. Somos sus familiares y amistades, es la sociedad y las personas que se encuentran en la misma situación, quienes han empatizado con el caso, quienes le hemos dado seguimiento.

Hemos realizado murales en distintos puntos de la ciudad; centenas de ilustraciones por parte de diseñadores en todo el mundo; pláticas, conferencias, marchas, memoriales; apariciones en medios masivos de comunicación, dado un sinnúmero de entrevistas, entre otras actividades. En este proceso hemos sido testigos de la impunidad y revictimización hacia Wendy y sus familiares, y hemos conocido personas con historias similares que contar, donde el patrón siempre es el mismo: las autoridades no responden y no priorizan el caso. Las autoridades no solo se han mostrado indiferentes, sino que se han visto rebasadas por un acumulado de casos que vuelven muy compleja la solución de este problema.

Según datos oficiales de la Secretaría de Gobernación, sin considerar la cifra negra de delitos no denunciados que puede ser del 90% (IIEG, 2022), hay más de 100 mil personas desaparecidas en México, de las cuales, más de 15 mil fueron desaparecidas en Jalisco, lo que lo convierte en el estado mexicano con mayor número de personas desaparecidas (Secretaría de Gobernación, 2022).

Esta ponencia nace tanto de la experiencia propia como a partir de conferencias y entrevistas con activistas, periodistas, familiares e investigadores de diferentes organizaciones y colectivos como: Zona Docs, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres (CLADEM), Por amor a ellxs, Centro de Justicia para la Paz y el Desarrollo A.C. (CEPAD), Back Home, Comité de Análisis en Materia de Desapariciones de la Universidad de Guadalajara, Instituto Jalisciense de Ciencias Forenses (IJCF); así como independientes.

Buscamos entender el proceso de revictimización que sufren las personas afectadas e implicadas ante las desapariciones, a causa de la impunidad y deshumanización, tanto por parte del poder público, los medios de comunicación y la sociedad en general. La presente ponencia resume las conclusiones y reflexiones a las que hemos llegado, con el fin de entender desde un enfoque transversal esta problemática, y aportar a las discusiones en torno a este tema desde una narrativa que busca humanizar a todas las personas afectadas por este crimen de lesa humanidad.

Entendemos por persona desaparecida, como indica en el artículo 4 de la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas (en lo sucesivo, LGMD), aquella cuyo “paradero se desconoce y se presume, a partir de cualquier indicio, que su ausencia se relaciona con la comisión de un delito” (2017). El delito consiste según los artículos 27 y 34 de dicha Ley, en “privar de la libertad en cualquier forma a una persona, seguida de la abstención o negativa de reconocer dicha privación de la libertad o a proporcionar la información sobre la misma o su suerte, destino o paradero” (LGMD, 2017).

Por ejemplo, la Ley de Personas Desaparecidas del Estado de Jalisco (2021) cuenta con la *Alerta Amber* para niñas, niños y adolescentes, y el *Protocolo Alba* para niñas, adolescentes y mujeres; sin embargo, la desaparición de estos grupos tiene un incremento notable que se ha agudizado en el contexto de la pandemia (ONU, 2022). Además se establece, entre otras cosas, la importancia de la colaboración entre distintos niveles de gobierno (nacional-estatal-municipal) y entidades de gobierno, en especial la Fiscalía Especializada en Personas Desaparecidas (Fiscalía), la Comisión Nacional y Local de Búsqueda, la Comisión Nacional y Estatal de Víctimas y el Instituto Jalisciense de Ciencias Forenses, responsable del Registro Nacional de Fosas y el Registro Nacional de Personas Fallecidas y No Identificadas en Jalisco. Colaboración que tampoco se da de manera eficiente.

Por otro lado, entendemos por revictimización las consecuencias psicológicas, sociales, jurídicas y económicas negativas que sufren las víctimas, los testigos y sujetos pasivos de un delito, involucrando la falta de comprensión acerca del sufrimiento que ha causado un hecho delictivo, donde se reexperimenta una nueva violación a sus derechos legítimos cuando los actores (policías, jueces, peritos, criminólogos, funcionarios de instituciones, servicios sociales, sanitarios, medios de comunicación y sociedad en general) intervienen con el fin de reparar la situación de la víctima (ECPAT Guatemala, 2010).

Desarrollo

Implicaciones jurídicas

Según el Informe del Comité Contra la Desaparición Forzada de la ONU al 26 de noviembre del 2021, únicamente entre el 2% y el 6% de los casos de desaparición de personas habían sido judicializados, y solamente se habían emitido 36 sentencias a nivel nacional, de las 95, 121 personas reportadas como desaparecidas (ONU 2022). Como bien indica el informe, hay una impunidad casi absoluta (ONU, 2022).

Esto sucede por varios motivos. El principal es que el Estado no investiga o no encuentra culpables en la mayoría de los casos. Otra razón es que la desaparición de personas a menudo está ligada a otros crímenes como el asesinato, secuestro, trata de personas, trabajos forzados, etc. Por ello, en ocasiones cuando se logra capturar a las y los delincuentes, muchas veces son judicializados por estos cargos, y la desaparición queda como agravante (Te Buscamos Wendy, 2022a).

Al ser un crimen que se queda impune casi en su totalidad, cada vez son más actores quienes lo perpetúan. Ya que no solo es el Estado como en el caso de las desapariciones forzadas, o el crimen organizado como se suele pensar, ahora puede ser la pareja o expareja, un vecino o un empresario que se quiere deshacer de una periodista o activista que le está investigando, como bien lo menciona una investigadora de CLADEM en una entrevista anónima.

Ante una situación que va de mal en peor, el Estado no tiene la capacidad de responder como por ley debería, lo cual hace que sean las familias quienes se han vuelto expertas en investigación, en solicitudes al gobierno, en creación e implementación de leyes, etc. En el proceso, son frecuentemente revictimizadas por parte del Estado como cuenta Martha, madre buscadora del Colectivo por Amor a Ellxs:

Desde esa fecha (*desaparición de su hijo Marco en 2015*) ha sido un caminar tan doloroso y tan insufrible, tan desesperante; sufrir corajes, odios, impotencias. De ir a tocar a las instituciones, hacer todos los trámites pertinentes, y ver las negligencias, las fallas, la falta de voluntad de las autoridades para obtener resultados...

Hemos tenido contacto con familias de las regiones, recabamos sus opiniones y nos damos cuenta que todas nos topamos con las mismas situaciones de maltrato, de revictimización, eso es el pan nuestro de cada día para todas las familias que estamos buscando a nuestros seres queridos, es muy triste y es muy lamentable, a pesar de que aquí en la zona metropolitana tenemos todas las instituciones, sabemos que no hay resultados, sabemos que las autoridades no tienen la voluntad política para hacer la búsqueda, pero analizo y pienso, en Guadalajara estamos bien comparado a otras zonas de otros estados, por ejemplo, en el norte Tamaulipas...

El Señor Gobernador me dijo que el gobierno no era nuestro enemigo, que nuestro enemigo era el crimen organizado. Pues sí, pero desgraciadamente también tienen obligación como Estado de hacer las búsquedas. Y ponganle que no desaparezca a todos el gobierno, porque no, pero de que hay mucha complicidad entre el crimen organizado y el gobierno claro que la hay... la mayor parte de las investigaciones, tristemente me duele decirlo, la hacen las familias. Van y se arriesgan: preguntan con los mandrines, van con los de las plazas para sacarles información y luego vamos con el MP y le soltamos la información, porque ellos no hacen su trabajo como debe de ser. (Te Buscamos Wendy, 2022a).

Aunado a eso, tanto activistas como la ONU hablan de que hay una crisis forense, ya que hay más de 52 mil cuerpos sin reconocer y aún no se ha creado un registro nacional forense (ONU, 2022). Realizamos una entrevista a personal anónimo del IJCF, quien nos comentó cómo se vive esta situación desde dentro:

Sí existe una problemática... en el tiempo que llevo laborando ahí me he dado cuenta que a pesar del aumento de la capacidad del personal, de los laboratorios, de las búsquedas exhaustivas que realizamos, no vemos el abasto a esa identificación o búsqueda de las personas desaparecidas... pienso que jamás es suficiente, cada día aumenta y aumenta es una crisis claramente...

Nosotros como área cubrimos todo Jalisco... a veces nosotros por estar analizando en laboratorio no podemos salir a búsqueda, o por salir a búsquedas no podemos analizar en laboratorio... Nosotros entendemos la parte humana de que la gente está en la búsqueda de sus familiares y quiere que todo sea rápido, pero a veces el rezago o cúmulo de trabajo, las horas laborales, las jornadas largas de trabajo son pesadas, esos son los principales retos que tenemos laboralmente. Que somos pocos para tanto trabajo...

A veces la capacidad de las áreas tiene muchísima demanda, entonces por eso es que es tardado todo este tipo de análisis. No creo que sea una incapacidad de pronta respuesta, sin embargo creo que es eso, que no es el suficiente personal, no se tiene ni el espacio suficiente para análisis, ni los equipos suficientes... A pesar de que tenemos laboratorios de vanguardia, han estado abriendo más áreas o creciéndolas, y aún así no es suficiente, aunque aumente la capacidad de infraestructura o contratación de personal, nunca vamos a la par, siempre vamos un paso atrás, aumentan y aumentan las desapariciones...

Ha habido mucho avance, yo pienso que también mucho apoyo por parte del Gobierno de Jalisco en esta temática, a lo mejor la gente que está desde afuera no logra percibirlo, pero a mí me ha tocado por estar ahí ver que se le ha invertido... y también en la creación de protocolos ha habido mucho avance porque ha sido en favor de las familias de los desaparecidos y de los mismos desaparecidos.

Asimismo, nos comentó que no es una labor fácil ni rápida la que tienen, ya que deben hacer muchos estudios como medicina forense, odontología forense, antropología forense, criminalística forense, dactiloscopia, genética, psicología, lofoscopia, etc. para poder extraer información que les haga obtener perfiles biológicos genéticos de características individualizantes, para que las personas sean entregadas a sus familiares con el 100% de certeza.

Por último, menciona como un reto que las familias y colectivos acompañen al equipo de investigación forense ya que muchas veces no confían en ellos y por lo tanto retrasan la búsqueda.

Implicaciones psicológicas

La premisa en este apartado es que ante la desaparición de un familiar o persona cercana a una víctima de desaparición, la cotidianidad cambia de manera radical (Te Buscamos Wendy, 2022b). Nos parece que se entiende por parte de la sociedad que el sufrimiento es real, porque si lo piensan en sus propias circunstancias es difícil imaginar que no les afecte. Sin embargo, los procesos de revictimización nos hacen sentir ajenos a dicha situación y nos van alejando de entender que no es un duelo "normal".

El duelo tras una desaparición es más complejo que el de una muerte, es casi imposible aceptar que la otra persona ya no está por lo que las personas cercanas a la víctima se quedan en un limbo del que no pueden salir para comenzar a superarlo. Es decir, existe una pérdida, pero no es claro si esa persona ya murió o si sigue necesitando ayuda.

Así pues, las personas implicadas en dicho dolor, se ven afectadas no solo por la parte emocional de extrañar a dicha persona, sino que devienen afectaciones en casi todos los ámbitos de sus vidas. Nos parece pertinente mencionar los más alarmantes a continuación y exponerlos de manera separada.

Comenzando con los conocidos directos de las víctimas de desaparición, ante violación de Derechos Humanos, todo lo que pasa y sienten, todas las afectaciones, se vuelven normales y no debería ser así (Te Buscamos Wendy, 2022b). Como bien citó CEPAD a una miembro del colectivo Por Amor a Ellxs: "El tiempo pasa ante la situación de desaparición de una persona, pero, por otro lado, pareciera como el tiempo no existiera, es como si corrieran dos tiempos paralelos" (Te Buscamos Wendy, 2022b).

Lo primero que ocurre son crisis emocionales extremas ante la noticia, en este punto la autoridad debería brindar atención psicológica urgente, pero en la mayoría de los casos es nula o sumamente limitada (Te Buscamos Wendy, 2022b). Después viene un golpe de incertidumbre, frustración, enojo e impotencia y, en la mayoría de los casos, esto se traduce en tomar acción con los propios medios. De ahí deriva un estado de alerta permanente, alerta ante el miedo que se ha generado, pero también alerta constante por si se tienen indicios de la persona buscada: no querer salir de casa por si regresa, no descuidar el teléfono por si llama, etcétera. Ante esta situación, por lo general, los familiares reciben atención al menos por el contexto más cercano, y con ello un bombardeo de información que se traduce en estrés mental e incertidumbre.

Cabe mencionar que conforme pasa el tiempo, la mayoría de las personas que acompañaron a la familia al principio, comienzan a distanciarse, por lo que el duelo generalmente se vive en soledad. Esto incluye a familiares mismos, que en muchas ocasiones difieren sobre cómo procesar la situación y qué acciones tomar, lo que conlleva a una ruptura familiar, y con ello sentimientos de culpa.

Así se rompe por completo el proyecto de vida que ya se había establecido, pero también se rompen las creencias básicas que ya se tenían claras (Te Buscamos Wendy, 2022b). Vemos que esta situación estalla en un cúmulo de emociones, preguntas, información, trámites, etc. que se traducen en crisis de pánico y preocupación, así como de ansiedad. Consecuencias que en su mayoría, como mencionamos, no son atendidas por el Estado, y si no se tienen los medios económicos para atenderlas en lo privado, tan solo se dejan de lado y se termina somatizando en enfermedades crónicas como diabetes, presión alta y enfermedades de salud mental.

Implicaciones económicas

Nadie tiene en sus planes que suceda una desaparición. Es decir, nadie nos preparamos emocionalmente para este golpe y tampoco está dentro de nuestro presupuesto, y todo el dolor y esfuerzos por resolverlo se manifiestan, además de en lo emocional, de manera muy alarmante en el ámbito económico (Te Buscamos Wendy, 2022b).

Como comenta la Dra. Carmen Chinas del Comité de Análisis en Materia de Desapariciones de la UDG (Te Buscamos Wendy, 2022b) lo primero son los gastos de búsqueda que son muy costosos y que las familias tienen que asumir por completo, o casi en su totalidad, cuando, eso también tiene que ser cubierto por el Estado desde la Comisión de Víctimas, ya que son violencias estructurales que las autoridades deben priorizar en prevención, resolución y acompañamiento

Por ejemplo, el tiempo que se debe invertir en levantar las denuncias, asistir a las dependencias, pegar afiches, convocar a la sociedad para pedir ayuda, etcétera. También es dinero invertido en transporte, copias, impresiones, víveres, permisos, entre otros. Generalmente, si se desea continuar la búsqueda, esto deriva en perder o renunciar al empleo.

Aunque lo anterior ya es sumamente alarmante, se vuelve aún más complejo cuando la persona desaparecida era el sostén de la familia y estos no tienen los recursos económicos, mediáticos y/o de búsqueda, por lo que se ven en la necesidad de vender sus bienes, piden préstamos o invierten su patrimonio. Y, más allá, es todavía más grave cuando las personas que buscan a un familiar no viven en ciudades grandes (o sea la mayoría de la población), ya que se ven obligados a desplazarse de sus municipios con la esperanza de obtener mejor atención por parte de las autoridades. Por ello, de la noche a la mañana, los gastos aumentan, los ingresos disminuyen, y ni así, con todos estos esfuerzos y sacrificios, los familiares reciben un adecuado acompañamiento por parte del Estado (Te Buscamos Wendy, 2022b).

Todo este desgaste emocional, físico y económico se vuelve un ciclo que no acaba y termina por descargarse en somatización o a modo de enfermedades crónicas; diabetes, presión alta, enfermedades mentales que generan más gastos económicos, y mayor desgaste emocional y físico.

Implicaciones sociales

Si pensamos en todas las personas desaparecidas y sumamos el número de familiares y amigos que les buscamos, podemos imaginar la cantidad de sentimientos negativos y problemas económicos que se generan, lo que deja ver que las desapariciones impactan en muchos otros ámbitos de la sociedad más allá de la violencia e inseguridad.

Somos tantas personas a las que el Estado debió brindar atención hace años y solo siguen acumulando todos los pendientes a atender. Los problemas de salud mental y enfermedades crónicas aumentan, y no los previenen ni los atienden. No hay suficiente medicamento, no se prioriza y solo empeora, al igual que la realidad económica del país. Y así, cada quien con sus propios medios y como podemos, vamos resolviendo de manera individual los problemas emocionales, económicos y de justicia que nos aquejan, producto de una problemática estructural que no es nueva y que cada vez preocupa más.

Esto ha permeado en nuestra vida cotidiana y las dinámicas que vivimos en sociedad nos llevan a pensar día con día si regresaremos vivos a nuestra casa, o cómo si desaparecemos, al menos, nuestras familias sabrán dónde comenzar a buscarnos.

Queremos mantenernos muy enfáticos en que esto nos afecta y debería interesar como sociedad, pues, aunque no se tenga un caso cercano, nos hemos visto obligados a vivir en sociedad en función de ser potenciales víctimas. En una encuesta de Instagram realizada el 5 de agosto del 2022 preguntamos a los seguidores de la cuenta @tebuscamoswendy (quienes evidentemente cumplen con un perfil de cierta sensibilidad con la causa) cómo han modificado su rutina cotidiana a causa de las desapariciones y obtuvimos 108 respuestas. Todas son igualmente tristes de leer, aquí compartimos algunas:

-Al caminar sola tengo mucha ansiedad siempre.-No salgo sola, y procuro no salir de noche. -Deje de usar el

transporte público o de plataforma.-No salgo para absolutamente nada que no sea primordial.-Ubicación a hermano siempre, gas pimienta, ropa holgada aunque haga calor, no sola después de 9 pm.-Me mudé a un pueblo menos inseguro que la CDMX.-Literalmente no salgo de casa, me da terror estar sola.-No salgo sin darle un abrazo a todos porque no sé si vuelva o ellos.-Dejar de salir a carretera sola.-Cuidar que no venga alguien detrás de mí, usar ropa ‘decente’, no confiar en las personas.-Cada que sale mi hijo le recuerdo que la gente desaparece, que sea precavido.-Antes salía sola siempre, tenía citas conmigo misma, ahora ni loca.-Ya no me atrevo a salir en mi bici ni a pie, todo lo hago en auto y ni así me siento segura.-Amo salir a correr y caminar mientras escucho música, dejé de hacerlo para estar alerta.-Le tengo que pedir a un *roomie* que me acompañe a pasear a mis perritos.-Bajé una app para poder ver en tiempo real dónde está mi papá, hermanas y esposo.

La insensibilidad por parte del Estado surge de una dinámica estructural de impunidad que paulatinamente ha generado una respuesta normalizante del delito por parte de la sociedad. Por un lado, se reproduce dicha normalización cuando alguien se muestra indiferente ante este riesgo latente. Como cuando somos conscientes de ello, y nos vemos obligadas a modificar nuestra vida cotidiana para sobrellevar la situación. Sin enfocarnos en cuál sea la razón de nuestro actuar, lo cierto es que de una u otra forma nos adaptamos a la dinámica a tiempo que la perpetuamos, y vivimos con miedo, paralizados, en una condición de supervivencia y alerta constante. Esto debería causarnos suficiente alerta y debemos reconocer que no es normal que vivamos de esta manera.

----- Conclusiones

Esta ponencia surge como una forma de protesta. Creemos que es indispensable que este tema se hable y denuncie en todos los ámbitos posibles, y consideramos que es nuestro deber llevarlo a la academia. Es urgente que sea tomado como una prioridad y se atienda de manera integral tanto a nivel gobierno, administración pública y sociedad en general. Queremos recalcar que es una situación que nos envuelve a todos, ya que todos estamos expuestos, y resulta difícil hacer estrategias efectivas de prevención debido a que no hay una correcta investigación y seguimiento de esta problemática, además consideramos grave el hecho de que ni siquiera se cumpla con lo que ya establece la Ley en esta materia.

Cabe resaltar, que creemos que las recomendaciones de la ONU a México son muy adecuadas. En ellas se expone la urgencia de una estrategia integral ante esta problemática. En el informe se detallan las recomendaciones para la prevención y erradicación de las desapariciones, tales como erradicar la impunidad de manera estructural; abandonar el enfoque de militarización y garantizar el enfoque civil de la seguridad pública; visibilizar, informar y sensibilizar a la sociedad; así como desarrollar un programa de formación integral y capacitación a servidores públicos, de esta manera, eliminar los obstáculos en la persecución penal; y prestar la debida atención a las desapariciones de migrantes. Para fortalecer los procesos de búsqueda e investigación, el Estado tiene que brindar apoyo humano y financiero suficiente a la Comisión Nacional de Búsqueda y a las comisiones locales, y asegurar una efectiva coordinación de todas las instituciones involucradas en el proceso de búsqueda, investigación, reparación y acompañamiento a las víctimas (ONU, 2022). No obstante, y a pesar de este informe, el Estado sigue haciendo caso omiso a la tragedia humana y crisis forense que enfrenta el país.

A partir de esta ponencia, hemos concluido que esta situación es todavía mucho más compleja de lo que se percibe a simple vista, por la manera estructural en la que se han ido perpetuando un sinnúmero de violación a los derechos humanos a distintos actores involucrados en las desapariciones, durante muchos años. Y lo peor es que hay más de 100 mil historias como la de Wendy, simplemente sin una respuesta y que detonan en miles de situaciones hacia todos lados.

Para el día en que no se tuvo más noticia de Wendy, ya sabíamos que esta era una realidad en el país. Pero en esta ocasión, era el nombre de una amiga, una muy cercana. Sencillamente, el miedo y la inseguridad se han incrementado a partir de ese día. Y hemos dimensionado lo profundo de esta problemática.

Primero una publicación de Facebook buscándola y pidiendo información. Fue extraño, no lo creímos. Pero era cierto: Wendy desapareció el 9 de enero de 2021. Su familia no sabía de ella, no respondía, no llegó a su casa esa mañana para visitarlos como lo tenía planeado. Confirmó a las 7:00 a. m. que había salido de San Pancho rumbo a Guadalajara y al día de hoy no ha llegado a su casa. Desde ese nueve de enero, se comenzaron a realizar ilustraciones de ella, murales, publicaciones, rifas, marchas, entrevistas, notas periodísticas, videos, reportajes, incluso esta ponencia y realmente, en el proceso de búsqueda y reparación, de poco ha servido, pues el caso de Wendy no se ha esclarecido en absoluto.

----- Bibliografía

Asociación para la Eliminación de la Prostitución, Pornografía, Turismo, Tráfico Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes (ECPAT Guatemala). (2010). “Revictimización. Qué es y cómo prevenirla”. Consultado en: <https://igm.gob.gt/wp-content/uploads/2017/09/Revictimizacion-que%CC%81-es-y-como-prevenirla.pdf> a 1 de agosto del 2022.

Comité Contra la Desaparición Forzada de Naciones Unidas (ONU). (2022). “Informe del Comité contra la Desaparición Forzada sobre su visita a México en virtud del artículo 33 de la Convención”. Consultado en: <https://hchr.org.mx/wp/wp-content/uploads/2022/04/Informe-de-visita-a-MX-del-Comite-contra-la-Desaparicion-Forzada-abril-2022.pdf> a 1 de agosto del 2022.

Instituto de Información Estadística y Geografía de Jalisco (IIEG). (2022) “Cifra Negra del delito”. Consultado en: https://iieg.gob.mx/ns/?page_id=25219 a 1 de agosto del 2022.

Ley de Personas Desaparecidas del Estado de Jalisco (5 de marzo del 2021). Art. 8 y 66. Periódico Estatal del Estado de Jalisco.

Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas (LGMD). (17 de noviembre de 2017.) Art. 27 y 34. Diario Oficial de la Federación, México.

Secretaría de Gobernación. (2022). “Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas”. Consultado en: <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/Index> a 1 de septiembre del 2022.

Te Buscamos Wendy [@tebuscamoswendy]. (10 de enero de 2022a). *Hablemos de desapariciones ¿A quiénes afectan? ¿Cuál es el protocolo de reacción? Gracias a @zonadocs @darwinfranco1 @dalia_souzal @carolhsolis y @marthamoraes519* [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CYksk1ZOTbt/>

Te Buscamos Wendy [@tebuscamoswendy]. (11 de julio de 2022b). *Desapariciones y Revictimización una charla muy necesaria con @mayrahdzf de @backhomemx, @doloreschinas de UDG, @annakarolinach @cepad_ac y @blncota Gracias por seguir compartiendo y dejen en los comentarios temas que crean importantes para tocar en otros en vivos.* [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/Cf5QKsarfmF/>

Palabras clave

desapariciones, revictimización, deshumanización

LA CORRUPCIÓN EN LOS TIEMPOS DEL COVID-19

Evangelina Tapia Tovar¹ ;
Magaly Alejandra Orenday Tapia¹ ;
Olivia Sánchez García¹

1 - Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Resumen de la ponencia

Los primeros meses de 2020 fueron el preámbulo de una realidad nueva para México y el mundo que tuvo que vivir los estragos de la pandemia generada por el Covid-19, mismos que seguimos viviendo hasta la actualidad. La pobreza, la debilidad de los sistemas de salud y la falta de solidaridad se hicieron presentes, especialmente en los momentos más álgidos, cuando miles de personas morían a lo largo y ancho del mundo.

El 11 de marzo de 2020, a tres meses de que fuera reportado un brote de neumonías atípicas en la ciudad de Wuhan, Tedros Adhanom Ghebreyesus, director general de la Organización Mundial de la Salud (OMS), invitó a todos los países a encontrar el adecuado equilibrio entre la protección de la salud, la minimización de los trastornos sociales y económicos, y el respeto de los derechos humanos.

El proceder del actual gobierno federal, aunque ha seguido algunos de los lineamientos establecidos por Transparencia Internacional (TI) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el manejo de la emergencia sanitaria, se ha visto ensombrecido por la falta de transparencia y la rendición de cuentas, argumentando la apremiante necesidad de adquirir insumos médicos, vacunas y respiradores.

La ponencia presenta el análisis de datos oficiales provenientes del portal de internet “coronavirus.gob.mx”, que el gobierno mexicano habilitó para consultar el comportamiento de la pandemia, recomendaciones para evitar el contagio y la vigilancia epidemiológica; y de la plataforma “Compranet”, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. El objetivo es identificar casos de falta de transparencia, irregularidades en la compra de materiales e insumos médicos con sobrepagos a empresas nuevas no relacionadas con el sector salud y por adjudicación directa, realizadas por las entidades públicas facultadas para ello, donde se avizoran decisiones y acuerdos basados en la discrecionalidad, el favoritismo y el tráfico de influencias que, ante las situaciones de apremiante urgencia, conllevan a alimentar la corrupción sistémica y arraigada de nuestro país, amenazando los derechos humanos que los mexicanos debemos de gozar y que los gobiernos deben de garantizar.

Introducción

La actual emergencia sanitaria ha sido una prueba de primer orden para los gobiernos del mundo en materia de acceso a la salud, en información oportuna y transparente, y en relación con la prevención y sanción de actos de corrupción. El 11 de marzo de 2020, a tres meses de que fuera reportado un brote de neumonías atípicas en la ciudad de Wuhan, la Organización Mundial de la Salud (OMS), hacía una valoración preliminar de la situación sanitaria a nivel mundial. En aquel momento, el número de casos fuera de China se había multiplicado por trece, mientras que el número de países afectados se había triplicado. El panorama inmediato apuntaba en dirección a que “el número de casos, el número de víctimas y el número de países afectados aumenten aún más (...) Por estas razones hemos llegado a la conclusión de que la Covid-19 puede considerarse una pandemia” (OMS, 2020).

El entrelazamiento de dos pandemias: corrupción y Covid-19

Durante los primeros meses de la pandemia se aseguró que los pobres avances en materia de combate a la corrupción, obstaculizaron una respuesta global efectiva contra la pandemia de Covid-19 (TI, 2020). El soborno, la malversación de fondos, el favoritismo y la inflación de precios, se conjugaron nocivamente con la precariedad de los sistemas sanitarios y las instituciones democráticas, de manera que “2020 ha resultado ser uno de los peores años de la historia reciente” (TI, 2020, p.4).

Hasta el día 2 de enero de 2023, se reportaban en nuestro país 7 millones 252 mil 944 casos confirmados, 11 millones 38 mil 227 casos negativos, 6 millones 489 mil 416 personas recuperadas y 331 mil 197 defunciones (Gobierno de México, 2023b). El desafío para la atención de este fenómeno implicó la habilitación y designación de unidades hospitalarias dedicadas exclusivamente a la atención de pacientes con cuadros graves de Covid-19, la compra de insumos, la contratación extraordinaria de personal médico y la adquisición de vacunas.

La dimensión económica del impacto de esta pandemia puede apreciarse en algunos indicadores ofrecidos por la Asociación Mexicana de Instituciones de Seguros (AMIS). Hasta un 18% de la población no cuenta con

seguridad social o un seguro de salud privado; en los últimos seis años se registró un aumento de casi 106% en la contratación de este último tipo de esquemas para hacer frente a gastos de tipo médico y hospitalario, alcanzando en 2022 un total de 12 millones 227 mil personas aseguradas. En el caso específico de erogaciones asociadas con Covid-19 se estima que el impacto financiero para las aseguradoras es de 3 mil 35 millones de dólares (Zepeda, 2022).

En estrecha relación con este conjunto de impactos sociales se ubican los efectos derivados de la opacidad y la corrupción. La preocupación por las consecuencias negativas de la emergencia sanitaria en el ejercicio de la gobernanza a nivel mundial, y especialmente en relación con los compromisos internacionales asumidos en materia de acceso a la salud, transparencia y combate a la corrupción, fue planteada por organismos internacionales:

La respuesta al virus está creando nuevas oportunidades para explotar la supervisión débil y la transparencia inadecuada, desviando recursos que debían estar destinados a personas que se encuentran en su momento de mayor necesidad. Los gobiernos pueden actuar apresuradamente, sin hacer las debidas comprobaciones sobre los proveedores o sin determinar precios justos. Los comerciantes sin escrúpulos venden productos deficientes, como respiradores defectuosos, pruebas mal fabricadas o medicamentos falsificados. (ONU-México, 2020, párr.1)

La corrupción apareció en este escenario como un delicado elemento de vulnerabilidad y riesgo social; se define como “el abuso del poder para beneficio propio. Puede clasificarse en corrupción a gran escala, menor y política, según la cantidad de fondos perdidos y el sector en el que se produzca” (TI, 2009, p. 14). Un concepto imprescindible para entender las dinámicas que explican la realización de actos corruptos, es el de transparencia, que se entiende como:

La cualidad de un gobierno, empresa, organización o persona de ser abierta en la divulgación de información, normas, planes, procesos y acciones. Como regla general, los funcionarios públicos, empleados públicos, gerentes y directores de empresas y organizaciones, y las juntas directivas, tienen la obligación de actuar de manera previsible, predecible y comprensible en la promoción de la participación y la rendición de cuentas. (TI, 2009, p. 44)

El combate a la corrupción y la implementación de mecanismos de transparencia no son elementos aislados del conjunto de políticas públicas que implementa el Estado, ya que constituyen dos pilares fundamentales del desarrollo sostenible. En los términos de la Agenda 2030, los gobiernos tienen el compromiso de “reducir sustancialmente la corrupción y el soborno en todas sus formas (...) crear instituciones eficaces, responsables y transparentes en todos los niveles” (ONU, 2015, p.19).

La transparencia no se agota en las obligaciones establecidas legalmente para las entidades gubernamentales, sino que tiende a ser proactiva. Transparencia proactiva se define como la “información que se difunde para promover en algún grado la identificación, generación, publicación y difusión de información sobre la situación de riesgo, adicional a la establecida con carácter obligatorio por el marco normativo aplicable” (Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública, Protección de Datos Personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México, 2021, p. 60). Este concepto pretende propiciar procesos de acceso a comunicaciones oportunas, veraces y confiables en el contexto de situaciones de riesgo y enfocadas a la atención de las necesidades de la población en general.

Experiencias recientes de transparencia proactiva y salud

A nivel nacional, existían escenarios y desafíos en materia de salud y combate a la corrupción que entroncaron desfavorablemente con la pandemia. El acceso a la información y la transparencia proactiva representan un camino que recién comienza a transitarse, tanto a nivel federal como en los ámbitos estatales y municipales. Para finales de 2021, se habían documentado 49 experiencias de apertura implementadas por 25 de los 32 organismos locales garantes del país; de ese conjunto, un total de 33 estaban alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2021b). En términos generales:

La articulación de las agendas federal y locales de apertura demanda una apropiación previa y arraigo de las prácticas de apertura en el ámbito local. Este proceso es todavía incipiente en varias entidades federativas y requerirá tiempo, aprendizaje mediante la experimentación, acompañamiento continuo y asesoría constante para su institucionalización. (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2021b, p. 40)

A nivel nacional se están dando de forma incipiente experiencias y procesos de apertura de gobierno para facilitar el acceso a la información, como parte de un enfoque de transparencia proactiva. La relevancia de estas iniciativas implica tanto la prevención de actos de corrupción como el acceso a información sobre situaciones de alto riesgo y vulnerabilidad. Otro elemento destacado consiste en el desarrollo de enfoques y herramientas metodológicas que permitan evaluar la calidad, consistencia y periodicidad de la información publicada, cuya utilidad concierne no solamente al sector público, sino a los medios de comunicación y a las organizaciones sociales avocadas al combate a la corrupción y el ejercicio del derecho a la salud.

Resulta importante destacar algunos esfuerzos de monitoreo metodológico diseñados e implementados en el contexto de esta crisis sanitaria, como experiencias relevantes que pueden orientar la consolidación en el corto plazo, mecanismos de transparencia y acceso a la información pública, tanto en términos generales como en la dimensión de la salud. Desde los primeros meses de la emergencia sanitaria se desarrolló una metodología de

monitoreo (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, 2021a) cuyo objetivo consistió en el mapeo de las acciones de las entidades legalmente obligadas a publicar y actualizar datos de interés social sobre la pandemia a través de sus portales institucionales, destacando las dimensiones de “Información de interés” y “Transparencia proactiva”.

Los temas generales que permiten agrupar la información disponible en los portales abarcan a) contrataciones; b) indicadores; c) información estadística; d) medidas de cuidados; e) presupuesto; f) programas sociales; g) solicitudes de información; h) trámites y servicios; i) acciones; j) ejercicio del gasto en infraestructura; k) otro. De manera general el procedimiento implica que:

Una vez identificado el tema general de la información consultada, se sintetiza su contenido, se identifica a qué población objetivo va dirigida la información y se registra el sitio web del sujeto obligado, así como el hipervínculo que da acceso a la misma. En el caso de la información estadística y de contratos, se precisa si esta información está actualizada al último trimestre de la revisión. (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2021a, p. 6)

Los datos revisados se valoran mediante una agrupación de dimensiones que apuntan a características, principios y objetivos, cada uno de los cuales se desglosa en varios criterios que se califican en función de su cumplimiento o incumplimiento, asignando puntuaciones de uno y cero. La dimensión de las características tendrá un valor máximo de doce puntos, la de los objetivos un máximo de cuatro puntos y finalmente el rubro de principios tendrá un total de nueve puntos. La puntuación máxima para un sujeto obligado será de veinticinco puntos. Sin embargo, esta herramienta fue aplicada únicamente en la Ciudad de México, sin que hasta el momento se tenga registro de alguna otra entidad del país que haya implementado esta u otras acciones de monitoreo en cuanto a apertura y emergencia sanitaria de Covid-19.

Percepciones sobre corrupción en el sector salud

Un elemento importante para favorecer una respuesta más acertada a los efectos negativos de la pandemia está vinculado con la confianza y las valoraciones que la población crea en torno de las instituciones en general y las de salud en especial. La percepción de las personas sobre la ocurrencia o no de actos de corrupción, de pequeña o gran escala, en los hospitales, entre el personal médico, de enfermería y administrativo pueden influir en el tipo de decisiones que se toman en un escenario tan complejo como el de esta emergencia sanitaria.

Según los datos más recientes de la Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental (ENCIG) (INEGI, 2022), a nivel nacional y tomando en consideración el conjunto de trámites y servicios públicos que son evaluados, entre 2019 y 2021 hubo una reducción de 32.9% del costo a consecuencia de la corrupción y una disminución de 28.1% del costo promedio por persona afectada a consecuencia de la corrupción (INEGI, 2022, p. 140).

Durante 2021 los trámites con mayores porcentajes de experiencias de corrupción fueron el contacto con autoridades de seguridad pública y las gestiones ante el Ministerio Público; paralelamente la atención médica programada y el pago ordinario del servicio de agua potable fueron las diligencias con las tasas más bajas (INEGI, 2022, pp.131-132). Cabe señalar, sin embargo, que se registró un aumento sensible en las experiencias de corrupción relacionadas con la atención médica de urgencia, pues la tasa pasó de 0.7 en 2019 a 1.3 en 2021.

En relación con la prestación de servicios de salud en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se redujo significativamente el porcentaje de personas que manifestó que en su tratamiento dispuso de medicamentos suficientes, aunque también aumentó notablemente la proporción de derechohabientes que consideró que no hubo saturación de usuarios en clínicas y hospitales (INEGI, 2022, p. 48).

Valoraciones relativamente similares en ambos aspectos se documentaron para el caso de los servicios prestados por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado, ISSSTE (p. 53); en el caso conjunto de los servicios estatales o el Instituto de Salud para el Bienestar (INSABI), fue aún más notoria la percepción de haber recibido atención sin saturación de usuarios en clínicas y hospitales, pues el porcentaje pasó de 19.90% en 2019, a 36.30% en 2021 (INEGI, 2022, p. 58). En términos generales, la población de 18 años y más que se sintió muy satisfecha o satisfecha con la atención médica fue de 54.5% para los servicios estatales o el INSABI, 52% para el IMSS y 51.8% para el ISSTE (INEGI, 2022. p. 105).

Desarrollo

La respuesta de la administración federal ante la emergencia sanitaria

Algunos de los aspectos más cuestionados sobre el proceder de la Cuarta Transformación en el manejo de la emergencia, muestran una estrecha relación con las recomendaciones planteadas internacionalmente en el marco de la lucha contra Covid-19 y la mitigación de la corrupción: reforzamiento de los organismos de supervisión, defensa de la democracia y del espacio público, disponibilidad y accesibilidad de datos pertinentes, y procesos de contratación abiertos y transparentes. En este último aspecto se señala que:

Muchos gobiernos han relajado drásticamente sus procesos de contratación, con procedimientos precipitados y opacos que presentan grandes oportunidades para la corrupción y el desvío de recursos públicos. Los procesos de contratación deben mantenerse abiertos y transparentes a fin de combatir irregularidades, identificar conflictos de interés y garantizar precios justos. (TI, 2020, p.5)

El acceso a la información

El acceso a información precisa, veraz y oportuna para conservar la salud, e incluso la vida, devino en un elemento fundamental durante la pandemia de Covid-19, convertida entonces en una situación de riesgo, vulnerabilidad e incertidumbre para el ejercicio de derechos fundamentales (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales SNT, 2021a). Por tal motivo, el monitoreo de los portales de las entidades gubernamentales obligadas a transparentar la información que está en la base de las decisiones adoptadas antes, durante y después de la emergencia, constituyó un desafío adicional para el manejo de esta crisis:

La información en una situación de emergencia como la actual pandemia por Covid-19 se convierte en un insumo de primera necesidad, que contribuye a que las personas puedan tomar mejores decisiones respecto a su salud, de ahí la importancia de realizar este monitoreo a los portales de internet de los sujetos obligados. (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2021, p. 3)

Como parte de su estrategia de comunicación de riesgos, el gobierno federal habilitó un portal en internet para la consulta de información sobre el comportamiento de la pandemia, los lineamientos oficiales para la vigilancia epidemiológica, recomendaciones básicas para la contención y mitigación de contagios en espacios públicos y privados, material visual para la rehabilitación pulmonar de pacientes, y los criterios generales de la política nacional de vacunación (Gobierno de México, 2023a).

Este y otros portales del gobierno federal mostraron inconvenientes e inconsistencias en materia de transparencia y acceso a la información. Aunque través de la pestaña “Transparencia Proactiva. Conocimiento Público Útil. Enfermedad Covid-19”, se puede enlazar directamente con el micrositio diseñado por el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI), su última actualización data del 15 de abril de 2020. Al dar clic en la pestaña “Información relativa a la compra de insumos para la atención de Covid-19” se despliega la leyenda “en proceso de respuesta” (INAI, 2020).

Las lagunas de información dificultan la valoración integral de los aciertos y errores derivados del manejo de la pandemia e implican un notable obstáculo para el monitoreo ciudadano y la identificación oportuna de prácticas de corrupción asociadas con la emergencia sanitaria. Como se advirtió atinadamente, la documentación relativa a las compras, adjudicaciones y licitaciones “también debería publicarse de manera proactiva y completa en el sitio [incluyendo] todos los contratos que el gobierno federal y los estatales han hecho para afrontar la Covid 19” (Ocaranza, 2020).

Este vacío fue ocupado por análisis y estudios basados en la escasa información oficial disponible, elaborados principalmente por organizaciones sociales. También destacaron las notas e investigaciones periodísticas de distintos medios de comunicación, que alertaron sobre presuntos hechos de corrupción. En este contexto, “los aportes de la sociedad civil, los reportajes publicados por el periodismo de investigación y los estudios impulsados por la academia son vitales (...) para emprender acciones de investigación y sanción de los actos irregulares y abusivos cometidos” (Guerrero y Cardoso, 2020, p. 12).

Transparencia y monitoreo ciudadano

Las fuentes elegidas para este texto fueron localizadas con la ayuda del motor de búsqueda “Google”, utilizando como criterios de selección las palabras “México”, “covid-19” y “corrupción”. El análisis se basó fundamentalmente en los hallazgos y las conclusiones de dos sitios: *Compras Covid Mx* y el trabajo titulado *Un año de compras de emergencia en México. Seis propuestas para mejorar*, auspiciado por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO).

El sitio “Compras Covid Mx”, es una iniciativa impulsada por Serendipia y el Proyecto sobre Organización, Desarrollo, Educación e Investigación, PODER (2021). Aquí puede consultarse información sistematizada de los contratos realizados por la administración federal para la adquisición de diversos equipos, materiales e insumos médicos, hasta el mes de octubre del presente año. Los datos se obtuvieron de la plataforma Compranet, de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y mediante solicitudes específicas realizadas a través de los mecanismos de transparencia de las secretarías e instancias involucradas. Los resultados se organizaron a partir de tres criterios básicos: la institución que realizó la compra, el proveedor, y el monto de cada contrato.

El estudio auspiciado por el IMCO sobre la política de compras de emergencia implementada por el gobierno federal durante el primer año de la pandemia (Avendaño, Montes y Santana, 2021) hizo el seguimiento del desempeño de las entidades que, de acuerdo con el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación en marzo de 2020, fueron facultadas para la celebración de contratos mediante adjudicación directa: IMSS, INSABI, ISSSTE, Secretaría de Marina (SEMAR), Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) y la Secretaría de Salud (SSA).

Política de compras, adjudicaciones directas y transparencia

De acuerdo con el portal “Compras Covid Mx”, de enero de 2020 a septiembre de 2022 se realizaron más de 17 mil contratos para hacer frente a la emergencia sanitaria, equivalentes a más de 37 mil millones de pesos. En la tabla 1 se muestra el desglose de compras por tipo de procedimiento, número de contratos y monto adjudicado.

Tabla 1

Compras federales realizadas entre enero de 2020 y septiembre de 2022

Tipo de procedimiento	Contratos	Monto	%
Adjudicación directa	16,212	\$ 36,638,419,569.94	94.45
Licitación pública	400	\$ 644,615,698.08	2.33
Otras contrataciones	189	\$ 82,253,651.49	1.11
Invitación a cuando menos 3 personas	309	\$ 282,411,309.24	1.8
Contrato entre entes públicos	54	\$ 32,582,121.54	0.31
Total	17,164	\$ 37,680,282,350.29	100

Fuente: Elaboración propia con base en Serendipia y PODER, 2022.

A partir del análisis de la información de la Tabla 1 es posible identificar la cantidad de adquisiciones realizadas por medio de adjudicación directa, lo cual, en principio es anticonstitucional, pues el artículo 134 establece aspectos, características y obligaciones que tienen que seguir los gobiernos en México para adquirir los productos y servicios que son importantes para desempeñar su labor, pero ante la situación de emergencia generada por la pandemia es explicable pasar por alto los procesos de licitación; sin embargo, se abren espacios para la discrecionalidad, el favoritismo y el tráfico de influencias. Las farmacéuticas que tienen conexiones políticas pueden manipular sus ofertas y ganar contratos, mientras que las personas tomadoras de decisiones públicas también reciben dinero o favores por facilitar el proceso de adquisición.

Estas compras se fundamentan en el Decreto emitido por el Gobierno Federal en marzo de 2020, para facilitar la compra de insumos médicos a través de la modalidad de adjudicación directa. En relación con los proveedores se detectó un total de 2 mil 115 empresas, entre las que destacan cinco que han obtenido los contratos con los mayores montos asignados, que representan el 18.79% del total erogado en compras de emergencia para la atención de la pandemia. El detalle del número de contratos y su equivalente monetario puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2

Principales proveedores de la administración federal desde enero de 2020 a septiembre de 2022

Proveedor	Contratos	Monto
Creatividad y Espectáculos S.A. de C.V.	33	\$ 2,193,999,558.30
Suministro para Uso Médico y Hospitalario S.A. de C.V.	3	\$ 1,663,920,000.00
Abalat S.A. de C.V.	129	\$ 1,165,685,784.54
Be Hemp S.A. de C.V.	3	\$ 1,062,000,000.00
Philips México Comercial S.A. de C.V.	9	\$ 995,085,096.36
Total	177	\$ 7,080,690,439.20

Fuente: Elaboración propia con base en Serendipia y PODER, 2022.

En la Tabla 2 se identifica que aunque hay empresas claramente relacionadas con productos farmacéuticos; otras no. Además, según información publicada en Compranet, el mayor desembolso fue hecho en octubre de 2020, “cuando el Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia (CENSIA) adquirió vacunas contra la Covid-19 a la empresa AstraZeneca por seis mil millones de pesos” (Serendipia y PODER, 2022), información que no se registra por considerarse de seguridad nacional.

Casi el 93% de los recursos adjudicados por la administración federal fueron ejercidos por las siguientes entidades: el CENSIA, el IMSS, la SSA, el ISSSTE y la SEDENA. En el caso de esta última dependencia se asegura que no hizo públicos un total de 71 contratos, 51 de ellos con importes equivalentes a más de 700 millones de pesos. De los restantes se afirma que “fueron dados de forma abierta, con importes mínimos y máximos, según lo descubierto vía solicitudes de información. Es decir, el gasto de SEDENA en Compranet está subrepresentado” (Serendipia y PODER, 2022).

A partir de su propio análisis de este conjunto de contratos, el IMCO ha puesto en tela de juicio la calidad y la transparencia de la información publicada en el portal Compranet (Avenidaño, Montes y Santana, 2021). Entre sus principales inconsistencias destaca la falta de uniformidad de criterios en la captura de los datos, lo que hace complicado identificar, de manera ágil y certera, las compras realizadas ex profeso para la atención de la emergencia sanitaria:

...el sistema electrónico Compranet no permite identificar cuáles son los procedimientos de compra pública que tienen como objeto la atención de la emergencia por Covid-19.

Esto dificulta y limita los análisis del gasto destinado a la atención de la pandemia, así como la coordinación y planeación de procesos de compra entre dependencias, ya que no cuentan con información que permita conocer las condiciones del mercado. (pp. 15-16)

El informe plantea una serie de irregularidades en la política de compras del gobierno federal durante el primer año de la pandemia. Entre las más delicadas sobresale la ausencia de mecanismos especiales para el monitoreo de adquisiciones en tiempos de emergencia, casos de sobreprecio que implicó pagar más del doble por el mismo producto con apenas un mes de diferencia, además de que:

Casi 1 de cada 2 compras (45%) para atender el Covid-19 fueron publicadas de manera tardía, entre uno y 327 días después de la fecha de inicio del contrato (...) Los registros de proveedores rara vez son utilizados y se han contratado empresas sin experiencia en el sector salud. Empresas dedicadas a la

venta de muebles, transporte, circuitos de seguridad y refacciones de barcos han recibido contratos para la adquisición de equipo e insumos médicos. (p.5)

El estudio señala que no es posible conocer la descripción detallada y el precio unitario de un conjunto de bienes adquiridos con el 24% de los recursos destinados, entre enero de 2020 y febrero de 2021, a la atención de la pandemia. Un total de 237 contratos, equivalentes a más de 4 mil millones de pesos, no disponen de la documentación probatoria de las distintas etapas de su proceso de adjudicación:

Para facilitar la consulta, las bases descargables de Compranet incluyen un hipervínculo a cada proceso de compra, de tal manera que sea posible acceder al perfil y conocer los documentos e información que no está disponible en la base. No obstante, en los últimos meses las inconsistencias entre las bases de datos y los perfiles individuales de Compranet han incrementado de manera considerable. Especialmente para las compras destinadas a la atención de la pandemia. El IMCO detectó una gran cantidad de compras que no cuentan con un perfil público en Compranet, pero sí tienen un registro en la base de datos. Esto sugiere que en un primer momento las compras fueron registradas en la plataforma y posteriormente eliminadas de la página. (p.20)

Una de las reflexiones más interesantes de este estudio se refiere a las condiciones de compra-venta de las vacunas. En este caso se llama la atención sobre la ausencia de mecanismos de transparencia, acceso a la información y rendición de cuentas en el sector privado, tema que ha merecido poca atención por parte de los medios de comunicación y que constituye un tema pendiente en la agenda de los estudios sobre prevención y combate a la corrupción. Como atinadamente fue afirmado “en México y el mundo, la información sobre las vacunas, el plan de compra, el precio y las fechas de entrega se encuentra bajo acuerdos de confidencialidad entre el gobierno y los proveedores” (p.5).

Conclusiones

El combate a la corrupción, el acceso oportuno a la información pública y la transparencia en las decisiones adoptadas por los gobiernos son componentes imprescindibles del desarrollo sostenible (ONU, 2015). En concordancia con los enfoques contemporáneos impulsados desde la sociedad civil, y desde una amplia perspectiva ética, de justicia social, económica y ambiental, es posible sostener que la corrupción y la impunidad constituyen escenarios y formas de relación social que favorecen violaciones graves a los derechos humanos (Guerrero y Cardoso, 2020).

Si bien en la Ciudad de México se aplicó desde el mes de junio de 2020 una metodología de monitoreo explícitamente pensada para evaluar el acceso a la información en materia de Covid-19, no se tiene registro de iniciativas similares en el resto del país; de hecho, tal y como fue planteado en esta exposición, los datos ofrecidos por las entidades del gobierno federal mostraron inconsistencias diversas y la forma en que fueron publicados constituyó en sí misma un obstáculo para realizar análisis adecuados en materia de transparencia y combate a la corrupción. Esto parece sugerir que a nivel nacional todavía son considerables los retos en la materia:

Es pertinente transitar de la discusión conceptual sobre los conceptos de apertura institucional al análisis de sus prácticas, modalidades, contextos y resultados. Documentar adecuadamente la heterogeneidad de estos elementos permitirá identificar los obstáculos que sea necesario considerar en el diseño de nuevas herramientas para promover la apertura. Identificar las limitaciones de su operación o el alcance efectivo que estas prácticas ofrecen a la atención de problemas públicos permitirá transitar de la promoción de la idea de apertura a la adopción de prácticas de apertura por beneficios comprobables. (Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales, 2021b, p.39)

Como bien lo apunta Nava (2020), la Covid-19 impactó en los procesos de transparencia y la consolidación de las acciones de apertura, especialmente en relación con los plazos que afectan el ejercicio del derecho de acceso a la información, que fueron ampliados o suspendidos, además de los problemas derivados de la consulta de información de interés público; otro aspecto negativo se refiere a la imposibilidad de conocer y supervisar de manera consistente las decisiones del sector público tomadas en relación con la emergencia sanitaria.

La pandemia forzó un ayuno de información por un par de meses. La falta de una política así como de instrumentos normativos de apertura que articulen las necesidades de información de las personas con las acciones que implementan los Estados en situaciones de emergencia, ha conducido a vulneraciones no sólo en el derecho de acceso a la información, sino en muchos otros derechos. (Nava, 2020, p.1)

Si las decisiones en materia de preparación y respuesta a la emergencia sanitaria estuvieron desvinculadas de la observancia de las responsabilidades administrativas contempladas por la ley, y de la actitud de “cero tolerancia a la corrupción” que reivindica la Cuarta Transformación, entonces existe una contradicción profunda que exige atención urgente.

Bibliografía

Avendaño, F., Montes, P., y Santana, M. (2021). *Un año de compras de emergencia en México. Seis propuestas para mejorar*. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/03/20210322-Un-an%CC%83o-de-compras-de-emergencia-en-Me%CC%81xico.pdf>

Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales (2021a). *Metodología para el monitoreo de información de interés público en Covid 19. Transparencia proactiva* [Archivo PDF] <https://infocdmx.org.mx/images/biblioteca/2021/CGAyTPMetodologiaMonitoreoInfoInteresPublicoenCOVID-19.pdf>

Comisión de Gobierno Abierto y de Transparencia Proactiva del Sistema Nacional de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales (2021b). *Estado del arte. Apertura en México* [Archivo PDF] https://infocdmx.org.mx/images/biblioteca/2021/DiagnosticoSituaci%C3%B3nAperturaInstEnEntidadesFederativas_V

Gobierno de México (2023a). <https://coronavirus.gob.mx/>

Gobierno de México (2023b). *Tablero general del CONACYT*. <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>

Guerrero, C. y Cardoso, J. (2020). *Corrupción y derechos humanos en tiempos de Covid-19. Informe Ejecutivo sobre México*. Derechos Humanos y Litigio Estratégico Mexicano. <https://www.dlmex.org/storage/services/corrupcion-y-derechos-humanos-en-tiempos-de-covid-19-informe-ejecutivo-sobre-mexico.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental ENCIG 2021. Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/encig/2021/doc/encig2021_principales_resultados.pdf

Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (2020). *Covid-19. Transparencia proactiva. Conocimiento público útil*. https://micrositios.inai.org.mx/gobiernoabierto/?page_id=6791

Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública, Protección de Datos Personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México (2021). *Protocolo de apertura y transparencia ante el riesgo: prevención, reacción y recuperación* [Archivo PDF] https://infocdmx.org.mx/images/biblioteca/2021/Protocolo_Apertura_Transparencia_Riesgo.pdf

Nava, M. (2020). *Protocolo de apertura y transparencia para la prevención, reacción y recuperación ante el riesgo* [Archivo PDF] <https://www.infocdmx.org.mx/reconstruccionabiertaCDMX/assets/files/multimedia/Protocolo.pdf>

Ocaranza, C. (30 de junio de 2020). *México compró insumos para la atención a la Covid-19 con sobrepagos y a empresa sin experiencia*. PODER. <https://poderlatam.org/2020/06/mexico-compro-insumos-para-atencion-a-la-covid-19-con-sobrepagos-y-a-empresa-sin-experiencia/>

Organización de las Naciones Unidas México. (15 de octubre de 2020). *La corrupción en tiempos de la Covid-19 podría llegar a socavar la buena gobernanza en todo el mundo, dice Guterres*. <https://coronavirus.onu.org.mx/la-corrupcion-en-tiempos-de-la-covid-19-podria-llegar-a-socavar-gravemente-la-buena-gobernanza-en-todo-el-mundo>

Organización de las Naciones Unidas. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Transformar nuestro mundo. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Agenda2030/PNUDArgent-DossierODS.pdf>

Organización Mundial de la Salud (11 de marzo de 2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la Covid-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>

Serendipia y PODER (2022). *Compras Covid MX*. <https://contratoscovid.serendipia.digital/>

Transparencia Internacional. (2020). *Índice de percepción de la corrupción 2020*. https://images.transparencycdn.org/images/CPI2020_Report_ES_0802-WEB.pdf

Transparencia Internacional. (2009). *Guía de lenguaje claro sobre lucha contra la corrupción*. <https://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2014/10/Gu%C3%ADa-de-lenguaje-claro-sobre-lucha-contra-la-corrupci%C3%B3n.pdf>

Zepeda, C. (20 de julio de 2022). *Mexicanos destinan más de un mes de sueldo en gastos de salud: AMIS. La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/07/20/economia/mexicanos-destinan-mas-de-un-mes-de-sueldo-en-gastos-de-salud-amis/>

Palabras clave

Corrupción, Transparencia, Covid-19

Resumen de la ponencia

La violencia estructural es un concepto que ha tenido auge y se le ha puesto atención, pero aún constituye un fenómeno cada vez más presente en la situación estatal actual, por lo que se busca analizar dicho problema en su relación y claro efecto sobre la seguridad humana y la paz como categorías de la democracia en un Estado constitucional. Para lo cual se llevó a cabo análisis teórico y documental basado en los parámetros de violencia y paz que han sido diseñados como resultado de investigación científica contemporánea y su contrastación con la incidencia de ese fenómeno en el Estado mexicano. Se concluye con la propuesta de indagar más sobre la democracia estructural como una alternativa para la solución de los problemas de seguridad y paz en el México contemporáneo.

Introducción

La violencia directa no es la única manera en la que se puede agravar a la seguridad humana en detrimento de la paz necesaria y deseable en un Estado que se jacte de ser democrático, sino que también existe otro fenómeno mucho más complejo que afecta tal vez de manera más directa pero casi imperceptible a la mirada del ciudadano promedio o que incluso escapa del escrutinio del bien intencionado operador político o, lo que es peor, del medianamente experimentado académico o investigador social, me refiero a la violencia estructural, cuyo mejor estudio lo tenemos por cortesía de Galtung (2017), quien también reflexiona de manera interesante sobre otros tipos de violencia como la cultural y desde luego la directa.

Generalmente se ha considerado que la violencia directa es la manifestación más concreta de la inseguridad, sin embargo, no solamente ese tipo de violencia es la que provoca tales afectaciones las cuales no son solamente contra la seguridad, ya que la violencia estructural es quizá la causante más severa no solo de la inseguridad, sino de la inseguridad humana con una repercusión preocupante en la consecución de la paz estatal. Todo ello en un ambiente democrático como se prevé que debe ser el mexicano. Y es que la democracia no solamente debe considerarse como un régimen político o una estructura jurídica, sino que también debe serpreciada como una forma de vida, lo cual implica, desde luego, que haya paz y seguridad, lo que en última instancia se podría lograr solamente atacando al fenómeno de la violencia estructural.

Es por lo que en esta ponencia planteamos el problema relacionado con la posible solución a lo anterior, es decir, ¿de qué manera se podría incrementar la seguridad humana (y de paso a otros tipos de seguridad) beneficiando también a la democracia estatal en México, sin hacer a un lado el importante objetivo que se tiene de mantener la paz? Quizá la respuesta más directa sea erradicando la violencia estructural o, al menos, disminuyéndola, pero el problema no solamente se queda ahí, ya que aseverar solamente eso sería incurrir en un lugar común, por lo que hipotéticamente se podría considerar que la solución a lo anterior (o al menos una manera de abonar a dicha solución) sería considerando de una manera más puntual y aplicable a las políticas públicas relativas con la paz estructural, para cual resulta necesario analizar, diseñar e implementar categorías y acciones concretas de lo que se podría denominar como una democracia estructural.

Desarrollo

II. Violencia estructural: un problema sistémico

En un medio estatal como el mexicano, en el que resulta apremiante el fenómeno de la inseguridad a causa de una violencia galopante, el abordaje a dicho problema no debe realizarse (menos aún la solución) sin considerar el panorama general, sin atender a que en realidad estamos ante una disrupción sistémica en la que instrumentar acciones desde un solo ángulo no es una solución óptima. Sobre todo, si consideramos que la violencia directa no es la única existente, ya que coexiste con otras dos variaciones relevantes: la violencia estructural y la violencia cultural, de mucha importancia las tres sobre todo si queremos tener una visión de sistema y no restringida, máxime si consideramos la interrelación que puede haber entre tales tipos de violencia: "...hace referencia a las legitimaciones de las otras dos formas de violencia y a las represiones culturales. Entre estos tipos de violencia se pueden establecer interrelaciones, aunque también es posible encontrarlas de forma aislada..." (La Parra & Tortosa, 2003, p. 71). De acuerdo con lo mencionado por este autor, incluso hay un

elemento de legitimidad que se da entre cada una de esas formas de violencia, sobre todo desde la llamada violencia cultural hacia las otras dos, y no pasa desapercibido que también expresa las interrelaciones que pueden existir entre cada una de ellas, con independencia de que mayormente se reflexiona sobre esos tipos de violencia (y sobre todo respecto de la directa) como fenómenos aislados.

Ahora bien, de acuerdo con la doctrina, el término violencia estructural se aplica cuando hay un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas, como son la supervivencia, el bienestar, la identidad o la libertad, y esto se da como resultado de procesos en los que se produce una estratificación social, lo anterior significa que las formas de violencia directa no están involucradas o no son necesarias para que se actualice la violencia estructural (La Parra & Tortosa, 2003). En consecuencia, para la comprensión de estos tipos de violencia es inevitable reflexionarlas como un todo que afecta directamente a algunos aspectos torales para la vida de las personas, de tal manera que, en una tipología de la violencia directa y estructural se deben tener en cuenta las cuatro clases de necesidades básicas: 1. Supervivencia (cuya negación es la muerte); 2. Bienestar (cuya negación es el sufrimiento); 3. Reconocimiento e identidad (cuya negación es la alienación); y 4. Libertad (cuya negación es la represión), y esa tipología da pie a considerar todo un complejo sistema que abarca muchos otros aspectos de la vida social y estatal relacionados con la violencia, en los que no se pueden omitir otros conceptos como los de exterminio, holocausto, genocidio, mutilación, acoso, miseria, des-socialización, represión, detención, expulsión, explotación, adoctrinamiento, ostracismo, alienación, desintegración, etc., incluso pudiendo agregar otra necesidad básica: el equilibrio ecológico, como una condición indispensable para la existencia del ser humano y cuya negación sería el ecocidio; con la suma de esas cinco categorías se puede determinar la existencia o no de paz (Galtung, 2017).

Se trata de una forma de violencia que por no ser directa se le ha llamado “estructural”, ya que es un fenómeno no visible (o poco visible) y por eso se le ha distinguido de la violencia directa o física en donde sí hay un agente que actúa en contra de la integridad de otra u otras personas afectándolas a tal grado que les causa un daño físico o en sus bienes. También están involucrados otros conceptos que tienen relación con las necesidades humanas, como el de justicia social, igualdad (o desigualdad), equidad (o inequidad), riqueza (o pobreza), inclusión social (o exclusión social), etc. y por eso se considera asimismo que las instituciones del aparato estatal están involucradas en dicho fenómeno, con lo que incluso se le podría denominar “violencia institucional”. La violencia estructural también tiene relación con el concepto de poder y su ejercicio, ya que ahí pueden estar ocurriendo procesos en los que el resultado es la privación o la negación de la satisfacción de las necesidades humanas básicas:

“...la injusticia social, la pobreza o la desigualdad, no son fruto únicamente de dinámicas producidas por las relaciones de tipo económico, sino que también pueden ser explicadas a partir de la opresión política utilizando mecanismos tan dispares como la discriminación institucional, legislación excluyente de ciertos colectivos o la política fiscal y de gasto público regresiva...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 62).

Es decir, existen mecanismos aparentemente dispares o separados que al operar en la realidad política, social y económica tiene su efecto en conjunto sobre esos aspectos que en realidad niegan las cualidades a satisfacer de las necesidades básicas, de tal manera que se conforma todo un sistema en ambos bandos: en aquel en el que coexisten aspectos deseables para satisfacer y otro en el que coexisten los indeseables, todos ellos involucrados en un gran panorama de conjunto. Así, el concepto de sistema se hace presente incluso cuando se trata de definir o de explicar algún otro tipo de violencia:

“El término violencia estructural contiene una carga valorativa y explicativa determinante: la derivación se define como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 63).

Aunado a lo anterior, esa característica sistémica se nutre y se robustece con el inevitable efecto que tienen los diferentes tipos de violencia en los diversos ámbitos o niveles de interacción social, de tal manera que pueden ir desde un ámbito de pequeños grupos sociales hasta uno de categoría mundial, sobre todo tratándose de la violencia estructural, donde se pueden encontrar sus manifestaciones en distintos niveles de interacción social:

“Desde el nivel intergrupual hasta el del sistema mundial. La mayoría de los conflictos registrados en las relaciones entre hombres y mujeres, grupos étnicos, clases sociales, países o cualquier otro tipo de actor social o agrupación de éstos, se caracterizan por niveles relativamente bajos de violencia directa, aun que no de desigualdad manifiesta...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 64).

Desde luego que esos distintos niveles de interacción social son analíticos, es decir, son producto de la reflexión y análisis de las categorías que los componen y que los caracterizan, pero toman en cuenta factores que de otra

manera no podrían ser visibles al menos para el ojo inexperto en temas de violencia, ya que ordinariamente se esperan (o se buscan) manifestaciones de violencia directa por la claridad y la facilidad con la que se pueden detectar, pero no se pone atención en las causas o en la conformación legal, cultural o política de la sociedad, las cuales también tienen un decidido efecto violento. Las principales víctimas de lo anterior son, por supuesto, los grupos sociales desprotegidos u olvidados (o al menos no atendidos como se requiere por parte del aparato estatal), y como los miembros de esos grupos generalmente carecen del nivel educativo y cultural suficiente como para reclamar sus derechos en condiciones de igualdad, se vuelve un círculo vicioso de violencia estructural. De tal manera que no se trata de actos violentos en concreto, aunque sean ejecutados con mucha frecuencia, sino de mecanismos perversos (o, en el mejor de los casos, deficientes) que producen afectación a la satisfacción de necesidades básicas: “El tipo de relación predominante no es el acto violento concreto (...), sino más bien el uso de distintos mecanismos para que se produzca un reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos desfavorable al grupo en una posición de debilidad...” (La Parra & Tortosa, 2003, pp. 64-65).

Respecto a los grupos en posición de debilidad se pueden mencionar a las mujeres, grupos étnicos, los pobres, e incluso países tercermundistas o empobrecidos, y varios otros grupos que caen en esta categoría, de tal manera que no solamente se trata de un fenómeno aislado, sino sistemático, en el que inciden otros factores o causas que provienen de otras fuentes, de la misma manera que sus consecuencias o sus efectos se pueden dejar sentir en ámbitos sociales, políticos, económicos, etc., insospechados, de tal manera que, incluso, el término “violencia estructural” no agota la multiplicidad de causas y consecuencias en las que se encuentra ubicado el fenómeno en cuestión: “La denominación violencia estructural no es la única posible. Se puede hablar igualmente de violencia sistémica, ocultada, indirecta o institucional...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 60). Y resulta por demás preocupante la posibilidad que el autor expone de que incluso puede haber una violencia institucional, ya que esto sugiere un problema más profundo y preocupante en el que podría estar involucrado un elemento de intencionalidad de parte de los operadores institucionales.

La estructuración social (y también la jurídica, política, económica, etc.) es el punto de partida analítico para poder determinar la existencia de una violencia estructural, ya que sus causas pueden ser muy variadas y también muy complejas.[1] Lo anterior se agudiza cuando se considera la problemática que sufren esos grupos vulnerables y también sin dejar de lado que no se pueden considerar de manera individual o aislada, y que en realidad existen diversas combinaciones que provocan una mayor complejidad, y todo ello forma parte de la llamada estructuración social (La Parra & Tortosa, 2003). Algunos ejemplos de lo anterior nos los da la doctrina:

“Se podrían apuntar otro tipo de procesos para desarrollar este ejemplo: las implicaciones de la protección arancelaria de la Unión Europea, las políticas de los Estados vecinos y las antiguas metrópolis, las acciones y políticas de instituciones como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional o cualquiera de las dinámicas en las que de forma indirecta o directa está participando en la configuración de las oportunidades vitales de las dos poblaciones comparadas...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 69).

Sigue diciendo el autor (La Parra & Tortosa, 2003) que de esos fenómenos (que ciertamente no son los únicos que se pueden ejemplificar) se desprende que las relaciones de carácter económico, político, cultural, etc., se van dando en su configuración a la más alta escala, es decir, a nivel mundial, pero que permea e influye de manera decidida en las diferentes escalas locales, donde se implementan políticas o mecanismos que aunque son *exprofeso*, derivan de los lineamientos y pautas generales impuestas a nivel mundial, de tal manera que se convierte en una afectación respecto, por ejemplo, al acceso de los recursos (ejemplo que el autor maneja), pero esto tiene una decidida influencia negativa en la satisfacción de las necesidades humanas básicas. Llama la atención que el autor las denomina “formas involuntarias de privación”, lo cual resulta motivante para una revisión y análisis posteriores.

En el aspecto cultural, se puede incluso llegar al extremo en el que se afirme la existencia no solo de violencia cultural, sino de culturas violentas, y para aclarar la idea de violencia cultural se podría utilizar su negación, de tal manera que el concepto de paz entra en juego, llegando al punto en el que la paz cultural es la respuesta en esa reflexión semántica, y si se encuentran aspectos que refuercen ese tipo de paz en una cultura,[2] entonces se podría hablar de una cultura de paz, esto considerando seis dominios culturales (religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias empíricas y ciencias formales) que pueden ser utilizados para legitimar tanto la violencia directa como la estructural (Galtung, 2017).

III. Seguridad humana y paz en riesgo

La seguridad humana es un concepto más amplio respecto del de seguridad o incluso de otros conceptos, ya que está relacionada con los deberes humanos y su cumplimiento, como un aspecto más complejo que el de solamente seguridad, ya que involucra la idea de los deberes humanos: “El primer deber humano es contribuir al logro de la seguridad, en todas sus expresiones, económica, social, humana, democrática, laboral, ciudadana, jurídica, alimentaria, energética, ambiental y otras...” (Contreras, 2007, p. 156). Todo ello, dice el autor, implica concretar el deseo de que la vida sea mejor y más justa, lo cual a su vez es necesario para construir una mejor

Sin embargo, la crítica se endereza hacia la debilidad más palpable del concepto, es decir, su precisión. Por ello, en cierto sentido, la doctrina tiene razón cuando dice que el concepto de seguridad humana requiere de precisión, aceptación unánime de académicos y actores políticos, que proporcione un algoritmo de decisión para mejorar los niveles de seguridad humana y que sea capaz de unir esfuerzos de diversos grupos para movilizarlos, pero en caso de que esos cuatro criterios resulten demasiado complejos de exigir, se pueden considerar solamente dos criterios: su potencial para la movilización política y la utilidad teórica que tenga para el análisis de situaciones reales y para la propuesta de estrategias alternativas (Rodríguez Alcázar, 2005).

La seguridad humana y la paz son dos conceptos complementarios que se deben apoyar uno al otro con base en los algunos procesos sociales, ya que con esto se podría abonar para que la paz sea una posibilidad: la creación de una cultura de vida, la generación de una integración social y de un sentido de pertenencia y la construcción de un orden democrático que es posible con una gobernabilidad social en democracia en la que un Estado eficiente, transparente y participativo coexista con una sociedad civil estructurada, activa y vigilante (García Zamora & Márquez Covarrubias, 2013). Los derechos humanos (y su respeto) son otro elemento importante para conseguir la paz en un Estado, sobre todo porque las leyes son el primer instrumento (aunque, desde luego, no el único) con el que se cuenta para poder hacer efectivos los derechos de las personas y, sobre todo, los derechos humanos y los derechos fundamentales. A partir de lo anterior se puede obtener la justicia, como otro de los grandes objetivos de la estructura estatal que debe ser una prioridad sobre todo en un estado donde la democracia dicta los valores de libertad e igualdad, lo que obviamente niega la desigualdad y la no libertad:

“Dentro de cada país existen grupos sociales que se benefician de una dinámica de incremento de la desigualdad con o sin apoyo del aparato institucional del Estado o del poder económico y la caída resultante en las condiciones de vida se traduce en menores esperanzas medias de vida...” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 69).

Como ya se vio, la doctrina ha aceptado seis dominios culturales (religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias empíricas y ciencias formales), y cada uno de ellos puede ser utilizado para legitimar la violencia directa o la estructural (Galtung, 2017). En cuanto a la religión, las consecuencias derivadas de una dicotomía (los elegidos por Dios y los elegidos por Satanás, unos destinados a salvarse situándose cerca de Dios en el cielo o paraíso, y los otros condenados a estar con Satán en el infierno) hacen que la miseria y el lujo sean vistos como una especie de preparación o preámbulo a lo que será el cielo y el infierno, y la similitud de esto con las clases sociales resulta impactante para la seguridad humana y para la paz, ya que trae algunas consecuencias, como el ecocidio, el sexismo, la quema de brujas, el nacionalismo, el imperialismo, el colonialismo, el clasismo, la explotación, la meritocracia o la inquisición (Galtung, 2017), y todas esas consecuencias perjudican directamente tanto a la seguridad como a la paz.

En cuanto a la ideología, deviene como una consecuencia de la religión secularizada y produce más propiamente una ideología política, donde la figura de Dios se convierte en el Estado como sucesor de Dios y se produce el nacionalismo como una manifestación dicotómica del Yo y del Otro, donde el Yo es promovido y exaltado en contra del Otro que se ve cosificado, deshumanizado, y a raíz de lo anterior la gente se ve degradada por la explotación y estas son circunstancias propicias para cualquier tipo de violencia directa, donde aparecen figuras nefastas que históricamente justificaron sus exterminios pero que no tan históricamente se convierte en un deber psicológicamente posible (Galtung, 2017), y esto va en contra de la seguridad y de la paz (y también de la democracia), donde el Estado tiene una injerencia importante ya que es desde ahí donde nacen las políticas públicas y, en general, la estructura que influye en la violencia y, en consecuencia, en la seguridad y en la paz: “La ideología del nacionalismo, enraizada en la figura del pueblo elegido que se justifica a través de la religión o la ideología, debe ser vista en conjunto con la ideología del Estado, el estatismo...” (Galtung, 2017, p. 161).

Al Estado (y todo lo que dicho aparato conlleva, como instituciones, poderes, funciones, funcionarios, etc.) se le ha considerado teóricamente como el protector de la ciudadanía,[3] lo cual no es erróneo desde una perspectiva deseable, pero cuando hablamos de las situaciones que ocurren de *facto*, la cosa es diferente: “...el Estado también puede ser visto como uno de los sucesores de Dios, heredero del derecho de destruir la vida (ejecución), si no del derecho a crearla...” (Galtung, 2017, pp. 161-162). Ante tal panorama, deviene otro de los conceptos que resulta indispensable contrastar para determinar si la violencia estructural es un riesgo para la seguridad humana y para la paz, así como indagar en la que se podrían mejorar esos aspectos: la democracia.

IV. Estado y democracia en riesgo

La violencia y la criminalidad, en el caso de México, no ha sido posible manejarla de manera eficaz por el margen reducido que ha dejado el hecho de que los grupos delincuenciales (por ejemplo) amenazan ya una gran parte del territorio mexicano de manera directa y en el pasado ni una política de tolerancia era viable, entre otras,

por la siguiente razón: “La tolerancia se podía mantener en un régimen autoritario en el cual la información era controlada por el Estado. Lo que era inviable con los avances democráticos del país” (García Zamora & Márquez Covarrubias, 2013). En efecto, una verdadera democracia o al menos un significativo avance en la misma, implicaría, entre muchas otras cosas, un obstáculo para el gobierno al momento de querer controlar la información, sobre todo con las democráticas regulaciones del derecho a la información y la transparencia.

La democracia no se limita solamente a un gobierno del pueblo, sino que va más allá de solamente eso, y esto la hace sumamente compleja, incluso considerando que en la actualidad hay muchos instrumentos de democracia para poder formar un gobierno como una de las partes de un Estado, de tal manera que el concepto se subdivide a su vez en otros conceptos que pueden ayudar a una mejor comprensión de su conceptualización y, sobre todo, de su operacionalización en la vida práctica estatal, es decir, la democracia participativa como una forma de organización social que puede ser un medio o instrumento para lograr el desarrollo y para alcanzar la paz, pero también tenemos el concepto de participación directa y algunas otras formas basadas en la representatividad. Con todo ello, aspectos negativos (y claramente antidemocráticos) como la desigualdad y la pobreza, son el detonante de que el círculo vicioso de la inseguridad provocadora de pobreza (y viceversa), continúe:

“La desigualdad y la pobreza definen el futuro de las personas y en gran medida el de su descendencia, a partir del carácter casi hereditario que ha adquirido la pobreza. América Latina se encuentra lejos de superar las condiciones que generan las desigualdades, en tanto persisten estructuras políticas, económicas y sociales que las perpetúan y agravan, como son las propuestas neoliberales aplicadas en los países de la región...” (Contreras, 2007, p. 157).

La democracia significa ejercicio de la ciudadanía, y esto sustenta a la democracia participativa cuyo aspecto primordial es, precisamente, la participación, la cual implica toda una serie de instrumentos, mecanismos, procesos y, sobre todo, condiciones necesarias para que los ciudadanos puedan practicar la participación en un contexto estatal. Y para lo anterior resulta indispensable una buena dosis de cultura participativa, en la que inciden no solamente la divulgación institucional del derecho que tenemos todos de votar en las elecciones, sino que también otros aspectos como el de la politización (o culturización política), y esto incide en el aspecto cultural que se puede ver afectado por los diversos tipos, causas, orígenes, consecuencias, etc., de la violencia:

“...se puede identificar un flujo causal de carácter cultural que discurre estructuralmente hasta la violencia directa. La cultura predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias...” (Galtung, 2017, p. 155)

Hay una potente relación entre la democracia y los derechos fundamentales, y la violación representa la negación (al menos en una gran parte) de ese tipo de derechos: “La violencia es la privación de los derechos fundamentales, una seria cuestión; una reacción es la violencia directa...” (Galtung, 2017, pp. 155), y esto provoca una apatía ciudadana (sector que podrían intervenir con su participación) preferida por la clase dominante por la gobernabilidad y estabilidad que les confiere:

“Puestos a elegir entre una situación de violencia en ebullición o una sociedad en estado de hibernación y apática como reacción a un estado de grandes necesidades y depresión, no cabe la menor duda que la clase dominante preferirían esto último. Prefieren la gobernabilidad a enfrentarse con problemas anárquicos y procesos de desestructuración. Aman la estabilidad. De hecho, la principal manifestación de la violencia cultural de las elites dominantes es culpar a las víctimas de violencia estructural y acusarlas de agresoras. La violencia estructural puede hacer transparente la violencia cultural.” (Galtung, 2017, pp. 155-156).

La ideología del Estado-Nación como una variante del Estado, es también preocupante en términos de la posibilidad legítima que tiene el aparato estatal para sustentar el derecho de matar que puede aplicar no solamente en situaciones bélicas, sino también en otras más cotidianas:

“Matar en la guerra ahora se hace en nombre de la nación, que comprende los ciudadanos con una etnicidad compartida. La nueva idea de la democracia se puede acomodar con fórmulas de transición tales como Vox populi, Vox Dei. La ejecución también se hace en el nombre del pueblo del Estado X; pero, al igual que la guerra, tiene que ser ordenada por el Estado...” (Galtung, 2017, p. 162).

Lo anterior provoca inseguridad humana, pero del tipo legítimo (o hasta podríamos decir “estructural”), ya que la falta de seguridad humana en aquellos aspectos fundamentales para el hombre, coartan la libertad (presupuesto democrático) y, en consecuencia, la confianza y la tranquilidad de las personas, pero en especial de aquellos que forman parte de los grupos más desprotegidos, y eso “Debilita la credibilidad en la democracia, al no ser capaz de garantizar la seguridad social y pública, y se puede llegar al extremo de afectar la gobernabilidad del país...” (Contreras, 2007, p. 153). Como contraste a todo esto, se ha postulado que la participación puede ser uno de los caminos a seguir, es decir, un mayor involucramiento de los actores sociales (que en este caso yo

diría que corresponde más a los ciudadanos), con tal de que se vaya haciendo posible cada vez más la democracia, pero también la seguridad y la paz como antagonicos de la violencia estructural:

“Los actores sociales deben recuperar su condición de expresión organizada de los ciudadanos y, junto con los partidos políticos y los organismos de gobierno, no contra ellos, hacer posible un proyecto de país donde todos se reconozcan como miembros de una comunidad, como actores de la construcción del bien común y de un futuro mejor y, a partir de la generación de igualdad de oportunidades, lograr una mayor integración social, que haga posible la justicia, la dignidad y la seguridad humana de todos” (Contreras, 2007, p. 162)

El objetivo debe ser, entonces, incrementar la efectividad de la democracia, aludiendo desde luego a su desarrollo, es decir, desarrollar la democracia y, por ende, mejorar el ejercicio de la gobernabilidad: “Si en principio en ‘condiciones de paz’ o en ‘contextos democráticos’ resulta difícil el juego de la política y la búsqueda del poder, es más complejo en situaciones de guerra o confrontación armada” (García Zamora & Márquez Covarrubias, 2013, s/p) y desde luego, también es más difícil en un Estado en el que la estructura jurídica, cultural, social, económica, etc. se dirige hacia la llamada violencia estructural. Así, la solución no solamente estaría por cuenta de una paz estructural, sino también de un ambiente democrático con esa característica, es decir, de una democracia estructural.

[1] Y todo ello porque la violencia estructural “está embebida en las estructuras sociales”, y éstas “no son observables directamente” sino solamente a partir de “abstracciones” (La Parra & Tortosa, 2003, p. 70).

[2] Aspectos legitimadores de la paz, que serían, a *contrario sensu*, los que se alejan de cualquier tipo de violencia, sobre todo la que tiene su origen en el diseño de la estructura social.

[3] Parte de esto se puede constatar con los contenidos académicos que tienen un impacto educacional, sobre todo en los programas de pregrado o educación superior en los que hay obligatoriedad de cursar la asignatura “Teoría del Estado” (o alguna de sus variantes), y donde se puede verificar con poco esfuerzo que el contenido del programa se dirige propiamente a postular y defender esa “característica” bondadosa del ente estatal.

Conclusiones

La violencia estructural es producto del mal manejo de la estructura estatal y democrática, y a su vez, la estructura estatal produce la violencia estructural, de tal manera que no se debe considerar a la democracia ni al Estado como independiente uno de otro, pues afecta a la seguridad estatal. También, las categorías viciosas de violencia estructural atentan contra los principios democráticos de libertad, igualdad y fraternidad. Se deben identificar los aspectos estructurales para el buen funcionamiento de una democracia estatal favorable para la seguridad humana, pero también se deben identificar los aspectos culturales (referidos en su mayoría a la culturización de los principios de la democracia), para poder establecer una especie de preparación para la democracia estatal y para la democracia como una forma de vida, lo cual implica el despliegue de toda una cultura conductual dirigida a esos principios y valores democráticos. De tal manera que resulta importante la concientización política de la población sobre la paz estructural, ello supone salvaguardar el andamiaje estatal o estructura, es decir, las instituciones públicas y privadas y su funcionamiento. En consecuencia, si queremos fortalecer al ente estatal, la democracia y la seguridad humana, se debe resolver el problema de la inseguridad, de la delincuencia en la que viven muchos mexicanos, es decir, se debe procurar la existencia de una paz estructural, lo que obligaría a reflexionar acerca de una nueva categoría democrática: la democracia estructural.

Bibliografía

- La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: Una ilustración de concepto. *Documentación Social*, 131, 57–72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23375/1/2003_LaParra_Tortosa_Documentacion_Social.pdf
- Galtung, J. (2017). La violencia: Cultural, estructural y directa. En *Política y violencia: Comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147–169). Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Contreras, C. (2007). Seguridad humana. *Quórum. Revista de pensamiento Iberoamericano*, 18, 152–163.
- García Zamora, R., & Márquez Covarrubias, H. (2013). México: Violencia e inseguridad. Hacia una estrategia de desarrollo y seguridad humana. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Núm. especial: América Latina.
- Rodríguez Alcázar, J. (2005). La noción de “Seguridad Humana”: Sus virtudes y sus peligros. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana*, 4(11), 0.

Palabras clave

violencia estructural, seguridad humana, Estado democrático.

Resumen:

Este grupo de trabajo se enfoca en las migraciones, el refugio y otras movilidades humanas. Procesos en los cuales las personas cambian su lugar de residencia, tanto a nivel nacional como internacional, fundamentalmente por diversos factores tanto económicos, políticos, sociales, o medioambientales. En la búsqueda de nuevas oportunidades de vida, en algunos casos facilitados por aspectos propios del sistema económico global contemporáneo, en otros casos estableciendo diversas estrategias.

En este escenario, el grupo de trabajo analiza cómo los migrantes laborales, en muchas ocasiones, se enfrentan a dificultades o procesos de inseguridad que ponen en riesgo sus condiciones de vida, debido a la ocupación en empleos que no cuentan con las regulaciones adecuadas o se localizan en la economía informal, enfrentando situaciones de precariedad laboral e incertidumbre respecto a los procesos de contratación y seguridad social, afectando especialmente a la población que se encuentra en situación irregular. También abordaremos a la población refugiada, la cual se ha visto obligada a salir de su país de origen, en condiciones de alta vulnerabilidad, debido a persecución y amenazas, lo cual les obliga a buscar protección internacional.

Asimismo, el grupo de trabajo busca aproximarse a las condiciones que enfrentan distintos grupos de personas en movilidad humana, ya sea: desplazados internos por conflictos armados, personas en/de tránsito, “caravanas” de migrantes, trata y tráfico de personas, movilidad pendular en frontera, movilidad de retorno, deportación o expulsión. En estos diferentes tipos de personas migrantes, refugiadas y en movilidad humana, se presentan flujos migratorios mixtos y se relacionan múltiples variables, principalmente de clase, género y étnicas, que requieren atención y análisis por parte de las diferentes ciencias sociales, especialmente frente a los vacíos de protección de derechos que pueden afectar a estos grupos de personas.

Líneas temáticas:

1. Alcances e impactos sociales del accionar de las organizaciones de la sociedad civil que apoya a población migrante y refugiada.
2. Análisis de las redes y las formas de capital social que movilizan los migrantes y refugiados.
3. Análisis de los procesos de gobernanza en torno a las migraciones.
4. Cambios sociales en las sociedades de origen, tránsito y destino.
5. Debates en torno a la situación de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados, así como a Menores Extranjeros no Acompañados (MENA).
6. Derechos humanos y soberanía en los procesos migratorios.
7. El rol del sistema de cooperación internacional y ayuda humanitaria.
8. Feminización y relaciones de género en los procesos migratorios y de movilidad humana.
9. Formas de integración y reintegración en las sociedades de origen, tránsito y destino.
10. Identidades y relaciones transnacionales de la población migrante.
11. Imaginarios y representaciones sociales en torno a la población migrante y refugiada.
12. Lo socioemocional en los procesos migratorios.
13. Migración en familia y condiciones para la reagrupación familiar.
14. Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad en los procesos migratorios.
15. Población mayor migrante y refugiada: de cuidados a cuidadores.
16. Prevención y atención en torno a riesgos y vulnerabilidades de la población migrante y refugiada.
17. Racismo, xenofobia, aporofobia y todas las formas conexas de intolerancia y maltrato en todos los momentos del proceso migratorio.
18. Comportamientos demográficos de la población migrante, refugiada y en movilidad humana, principalmente en origen y destino.
19. Dimensión política de la migración: participación y acción política de personas migrantes (en origen y destino).

Coordinadores:

- Felipe Aliaga Sáez
- Márcio De Oliveira
- Francisco García Olsina
- Sofía Andrea Meza Mejía
- Glodel Mezilas
- Ofelia Woo Morales

Resumen de la ponencia

La presente ponencia es resultado de la investigación en curso titulada “mujeres venezolanas: población migrante pendular y/o flotante en Arauca-Colombia” de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Orinoquía”. En este trabajo se realiza una disertación sobre la feminización migratoria en el siglo XXI en el Sur Global, ya que representa una impronta relevante en la historia latinoamericana, y, particularmente en la realidad contemporánea de países como Colombia y Venezuela. En la historia binacional nunca se presentó tal envergadura migratoria, protagonizada sobre todo por mujeres en espacios fronterizos. Se destaca así, la mujer como sujeto migrante activo y como categoría analítica importante en el campo de los estudios migratorios de las ciencias sociales. Colombia desde 2014 ha pasado de ser un país expulsor de ciudadanos (sobre todo por el conflicto armado), para convertirse en un lugar receptor y de tránsito de población con necesidad de protección internacional; situación que se ha intensificado desde 2017 (Correa-Betancourt, 2020). De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] (2021). “Colombia alberga 1.7 millones de venezolanos, lo cual es el 37% de los 4.6 millones de venezolanos en la región” (p. 3)[1]. Para ese mismo año en Arauca, estaban en situación de regularidad e irregularidad, 21.963 personas venezolanas, de los cuales, el 51% estaba compuesto por mujeres (Migración Colombia, 2019). Por tanto, la presente ponencia presenta los resultados de investigación, centrándose en el tercer paso fronterizo más dinámico y complejo entre Venezuela y Colombia, con el objetivo de interpretar cómo se configuran y re-estructuran las trayectorias sociales de un grupo de mujeres venezolanas, quienes han ejercido en los últimos años, movimientos migratorios flotantes y pendulares en Arauca – Colombia. Metodológicamente, la investigación se realizó, a través de un enfoque cualitativo. Se realizó entrevistas individuales a 24 mujeres venezolanas, un grupo focal, observación de campo y cartografía social. Finalmente concluye la investigación que las trayectorias sociales de las mujeres venezolanas, se ven transversalmente modificadas con la migración que realizan, ya que se ven sometidas a distintos riesgos, de los cuales son conscientes debido a su condición de género y nacionalidad. Al unísono, y, paradójicamente, la diáspora migratoria representa para ellas, la única esperanza a la hora de obtener una mejor calidad de vida, incluso en un contexto violento y afectado por la pandemia del SARSCoV2.

Introducción

Venezuela afronta en la última década una de las mayores crisis políticas, económicas, sanitarias y de seguridad alimentaria. Esta crisis agenciada por la caída del precio de petróleo, el endeudamiento internacional, la elevada inflación de bienes y servicios, además de la simultánea devaluación de la moneda venezolana (el Bolívar) ha hecho que millones de ciudadanos venezolanos busquen refugio en otros países (Polo-Alvis, Serrano-López, & Triana Barragan, 2018). Esta situación ha derivado en un éxodo masivo que suma más de 5,6 millones de venezolanos fuera de su país, de los cuales cerca de un 31% (1.742.927 personas) se encuentran en Colombia, según datos registrados en la Plataforma de Coordinación para Migrantes y Refugiados de Venezuela (R4V, 2021).

Cabe recordar que Venezuela ha sido tradicionalmente un país receptor de inmigrantes (Palma-Gutiérrez, 2021). En el siglo XIX recibió cientos de migrantes, sobre todo europeos, para trabajar en diversos sectores económicos con necesidad de desarrollarse (agrícola, minero, fabril). En el siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, Venezuela vuelve a recibir cientos de inmigrantes, provenientes sobre todo de Alemania, España, Italia y Portugal (Mejía-Ochoa, 2012). La bonanza petrolera que empieza en 1970 atrae a más población europea, pero también a ciudadanos de países vecinos como Panamá, Ecuador y Colombia. Específicamente, de Colombia, se calcula que para la época emigraron hacia Venezuela en promedio 600 mil personas (Aguilar-Alamao, 2015). En pleno siglo XXI esta historia de migración y de relaciones binacionales se ha transformado, principalmente, se expresan cambios a partir de la construcción de flujos migratorios inversos (Polo-Alvis, et al, 2018). Ahora son los ciudadanos venezolanos quienes emigran hacia Colombia, como primer destino, por su frontera terrestre y cercanía, o porque les permite ser un territorio de tránsito ideal para el Cono Sur, el Centro o el Norte del continente Americano.

Dentro del grupo de emigrantes de Venezuela, se resalta de manera especial el papel protagónico de las mujeres en esta diáspora, ya que dentro de los estudios clásicos sobre migración en el campo de las ciencias sociales, la

trayectoria del sujeto masculino adulto se ha estudiado como principal actor en las migraciones humanas.

Con todo, en las últimas dos décadas las mujeres no sólo han migrado como acompañantes de sus parejas o esposos, sino que también lo han hecho en solitario o por cuenta propia (Woo-Morales, 1997). Este tipo de migración ha presentado un crecimiento continuo en los últimos años, e incluso, a partir de estudios previos, se ha encontrado que estas mujeres emigran con planes y recursos económicos propios, ya que ellas desempeñan un rol central dentro de la estructura familiar venezolana (Aguilar-Alamao, 2015). Sin embargo, en el camino que deciden emprender, varios son los factores que las señalan como población vulnerable en ese movimiento humano, pues los riesgos a los que se ven expuestas muestran que pueden ser objeto de trata de personas[1], robos, violaciones y xenofobia.

Como fue mencionado, Colombia ha sido el principal receptor de inmigrantes venezolanos en estos últimos años, sin embargo, llama la atención que una porción importante de inmigrantes venezolanos en Colombia:

obedecen a una tendencia migratoria flotante que tiende a movilizarse en la frontera, el 34 % desarrollan patrones de movimientos transfronterizos de corta duración de forma pendular, y el 66 % de tránsito con miras a desplazarse hacia otros países del Norte América o del Cono Sur (Migración Colombia, 2017)

Particularmente, la frontera entre la localidad del Estado de Apure de Venezuela y Arauca-Colombia, se constituye en uno de los pasos o tránsitos más usados por los migrantes venezolanos para establecerse o seguir sus recorridos hacia otras ciudades o países. Según datos suministrados por Migración Colombia, a diario, cerca de dos mil personas llegan por este corredor (Migración Colombia, 2019) y se calcula que para el año 2019, en la ciudad araucana, se encontraban cerca de 42.890 migrantes venezolanos (Migración Colombia, 2019). Todo esto, sin contar con aquella población que carece de registros oficiales y que utiliza varios tipos o modalidades de pasos ilegales. Por tanto, la presente ponencia de resultados de investigación se centra en este espacio; el tercer paso fronterizo más dinámico entre Venezuela y Colombia, con el objetivo de interpretar cómo se configuran y re-estructuran las trayectorias laborales y relacionales de un grupo de mujeres venezolanas, quienes han ejercido en los últimos cinco años movimientos migratorios flotantes y pendulares en Arauca – Colombia.

Desarrollo

El trabajo de campo en la ciudad de Arauca se realizó a través de una metodología cualitativa en donde se privilegió las narrativas de las migrantes y se usó como técnicas de recolección de datos, los grupos focales, las entrevistas y la observación, permitiendo ubicar varios lugares de tránsito, barrios y/o asentamientos humanos de población migrante venezolana en la ciudad. En efecto, 24 mujeres migrantes venezolanas, de distintas procedencias, algunas en tránsito, tres entrevistadas en el terminal de transportes de la ciudad y 21 moradoras de los barrios Las Cabañas y el asentamiento humano Villa Estrella, decidieron participar voluntariamente de este ejercicio investigativo y nos permitieron conocer sus historias y trayectorias de vida. La edad promedio de las mujeres es de 27,7 años, todas ellas se encuentran dentro del rango de población económicamente activa. Sin embargo, el nivel de escolaridad de la mayoría de las entrevistadas se encuentra por debajo del bachillerato, pues si bien siete de ellas lograron este nivel, tan solo una de las 24 mujeres terminó una carrera profesional en su país de origen. La mayoría de las mujeres entrevistadas en el barrio Las Cabañas iniciaron su migración recientemente, según informan de tres a doce meses. Algunas de ellas suelen tener un flujo migratorio pendular (caracterizada por las constantes entradas y salidas entre Venezuela y Colombia). Otras de las entrevistadas que habitaban el barrio la Cabañas ejercen flujos migratorios nominados como flotantes con períodos más extensos de residencia en el país o ciudad receptora, pero no están debidamente censadas/identificadas.

Uno de los móviles que agenció la migración de estas mujeres, tiene que ver con la ideología compartida en relación a Colombia como un país con mayores oportunidades de vida. Gran parte de ellas menciona su interés por permanecer en el país, pues les permite mantener la cercanía necesaria para visitar a sus familiares de manera ocasional. En este sentido, las razones de migración para estas mujeres son en su mayoría económicas, laborales y familiares.

Antes de iniciar su migración, este grupo de mujeres sostenía un estilo de vida marcado por las dinámicas políticas y sociales venezolanas del momento, es decir, situaciones de crisis humanitaria, emergencia y escasez. Realidades que se agudizaron en los últimos cinco años y que se reflejan tanto en el contexto político, como en el económico, pues el cerco económico internacional, junto con el desgaste de la industria petrolera, se muestran como factores que inciden en la actual diáspora venezolana. De esta manera, la motivación de permanecer en Colombia ha sido reforzada por la relación monetaria que establecen, ya que la devaluación de la moneda venezolana y las precariedades de atención estatal, hacen que ellas se vean obligados a migrar y conseguir trabajos de manera informal en Arauca. Así, este grupo de migrantes, con el dinero que perciben, logran suplir sus necesidades básicas, situación que se tornaba inverosímil en Venezuela.

Por la actividad comercial y la presencia de entidades gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales, la capital del Departamento de Arauca es una ciudad que muestra características de área metropolitana. El Amparo y Guasdalito se podrían considerar ciudades satélites, donde los trabajadores van a

dormir y a reposar después de la jornada laboral (Castro-Rodriguez, 2021); lo que se traduce en un flujo importante de tránsito y permanencia de migrantes venezolanos. Así, la frontera colombo-venezolana entre el Estado de Apure y Colombia, convierten a Arauca en un lugar con flujos migratorios masivos, flotantes, pendulares, mixtos, es decir, un lugar dinámico por excelencia (Mojica, Aliaga, & Espinel, 2020)

La población migrante venezolana pendular permanece en Colombia y retorna el mismo día o pocos días después a Venezuela, ya que ingresan a Arauca por la frontera seca o fluvial, por víveres o asuntos familiares. La población migrante venezolana flotante, aunque no está legalizada en la ciudad ni establecida formalmente, ejerce trabajos informales por temporadas cortas, en cuanto articulan sus redes de apoyo y deciden qué destino emprender; otros inmigrantes flotantes están en la ciudad por tiempos un poco más prolongados debido a su relación laboral, sentimental o por tratamientos médicos. De esta manera, los habitantes en las fronteras establecen sus códigos y mecanismos para fortalecer y obtener beneficio de la condición fronteriza; donde prevalece la fluidez relacional (Valero-Martinez, 2009).

Diversos estudios expresan que una importante parte de la población venezolana en Colombia obedece a una tendencia migratoria flotante que tiende a moverse en la frontera (Polo-Alvis, et al, 2018), otros autores hablan de desplazamientos pendulares como un tipo de “mercadeo fronterizo diario” (Valero-Martinez, 2009), en cuanto otros resaltan la permeabilidad cultural, sobre la lógica económica o de seguridad (Palma, 2015); lo que sí es claro, es que una porción de la población migrante venezolana en la frontera araucana, en cuanto busca una estabilidad en vivienda, salud, ingreso económico y educación, tiende a tener movimientos flotantes de tal manera que puedan tener un estatus migratorio “formal” y acceder a algunos de los derechos que garantiza la oferta institucional.

Como fue anotado anteriormente, Colombia carece de experiencias significativas como país receptor de población migrante. En este contexto, los colombianos experimentan la transformación de ser un país de emigración a uno de inmigración, tránsito y retorno (Palma, 2015), por lo cual, debe asumir múltiples tareas, como también definir estrategias articuladas a las dinámicas formales e informales alrededor del fenómeno. Luego, propender por una efectiva incorporación al tejido social, en donde haya una atención psicosocial adecuada para esta población (Labarca-Reverol, 2019) e implementar políticas públicas e integrales que atiendan y mitiguen los inconvenientes generados por la migración, desde una perspectiva constitucional y a la luz de los tratados internacionales (Tapia-Bravo, 2020) y sobre todo con un marco normativo con enfoque diferencial son algunos de los retos y desafíos que enfrenta Colombia como país receptor (Palacios-Sanabria y Torres-Villareal, 2020).

Asimismo, Los estudios migratorios con una perspectiva de género permiten entender los impactos de manera diferenciada, pues estamos viviendo el auge de la feminización de la migración que refiere a la participación de la mujer en los movimientos migratorios con un rol activo tanto en el ámbito económico como social (Fries-Monleón, 2019).

En estos flujos migratorios sur-sur o no hegemónicos (Bermúdez-Rico, 2014), las mujeres se posicionan como las protagonistas debido a su vulnerabilidad (Fries-Monleón, 2019; Mesa, 2020; Flores-Sequera, 2020). Las mujeres migrantes, según Oquenda-Lorduy (2019) enfrentan mayores peligros y/o barreras a la hora de integrarse en el país receptor. A la condición de migrantes se le suman “factores de riesgos inherentes como ser pobre, tener una baja escolaridad, ser una mujer sola, y con hijos pequeños” (Otálora, 2020, p. 57), además cuando no existe la documentación legal adecuada, se intensifica la vulnerabilidad de la mujer migrante. Al parecer, la mayoría de mujeres migrantes del mundo ostentan un estatus migratorio irregular, ya que utilizan estrategias fuera de los marcos formales (Palma, 2015) arriesgando, de este modo, sus vidas durante diversos pasos ilegales (García-Arias y Restrepo-Pineda, 2019), pero también y como ya se mencionó, se destaca una importante literatura que no solo las pone en lugar de vulnerabilidad sino que resalta el rol de estas como proveedoras económicas y como agentes de flujos migratorios contruidos por ellas mismas y para ellas mismas, gestándose así nuevas formas de subjetivación y de empoderamiento femenino en sus cursos de vida (Woo-Morales, 2007; Aguilar-Almao, 1995; Unda & Alvarado, 2012, Micolta-Leon 2007).

Hoy se debe velar por una visión intercultural que desarrolle la interacción entre personas, conocimientos y prácticas, y se debe propender por una pedagogía que concientice a las personas sobre las implicaciones del fenómeno migratorio, para así evitar implicaciones xenofóbicas. Con base en los estudios consultados, es posible establecer que la migración genera reconfiguración territorial en las fronteras con consecuencias demográficas, económicas y socio- culturales negativas y positivas, por tanto, interpretarla como oportunidad dependerá de su procedencia y del aporte que pueda realizar (Aguilar-Almao, 2015).

Conclusiones

El fenómeno migratorio venezolano es un proceso que se ha caracterizado por ser mixto, ya que combina múltiples causalidades y actores (Phelán & Osorio, 2020). En especial, la frontera colombo-venezolana entre las jurisdicciones de Apure y Arauca, es una zona importante en cuanto a la integración regional, con servicios de atención humana prioritaria. No obstante, varias son las situaciones que hacen que exista una asistencia

prioritaria y de emergencia para esta población. Uno de los casos más mencionados, es la elevada tasa de inseguridad alimentaria en hogares de mujeres migrantes cabezas de familia que llevan poco tiempo en Colombia y que sobre todo le correspondió afrontar las consecuencias económicas de la pandemia global por cuenta del SARS CoV2 (ONU, 2020b). Sumado a lo anterior, muchas de las mujeres venezolanas, se enfrentan o insertan en Arauca a un contexto violento, en donde las dispuesta de actores armados ilegales por el control territorial, conlleva a afectar de manera directa o no a los más vulnerables, en este caso, mujeres extranjeras indocumentadas.

La feminización migratoria en el siglo XXI en el sur global representa una impronta relevante en la historia latinoamericana y particularmente en la realidad contemporánea de países como Colombia y Venezuela. En la historia binacional nunca se presentó tal envergadura migratoria, protagonizada sobre todo por mujeres en espacios fronterizos como los estudiados en la presente investigación. Se destaca así, la mujer como sujeto migrante activo y como categoría analítica importante en el campo de los estudios migratorios (Ciurlo, 2014). Para el año (2020) habitaban en Arauca-municipio 22.208 personas venezolanas, según el Grupo Interagencial Sobre Flujos Migratorios Mixtos (GIFMM, 2020), de los cuales el 51% correspondían a mujeres en todos los rangos etarios.

De las 24 mujeres migrantes de nacionalidad venezolana entrevistadas, 11 tenían para el momento de la indagación un estatus migratorio pendular, ya que frecuentemente viajaban entre Venezuela y Colombia. Este grupo de mujeres se caracterizó como migrantes pendulares porque no tenían una vocación de residencia permanente en Arauca-Colombia. Las mujeres viajaban constantemente entre los dos países en búsqueda de servicios médicos o por visitar y/o acopiar algo de dinero de co-nacionales que estaban ya establecidos en el mencionado municipio colombiano. Estas mujeres con este tipo de flujo migratorio son muy comunes en los espacios fronterizos, en donde se comparte no solo amigos y familiares, sino prácticas culturales similares debido al idioma, el folclor y la historia política relacional (Gregorio-Gil, 2014). Otras de las 10 mujeres entrevistadas, ostentaban un estatus migratorio flotante, es decir, un poco más estable en Arauca, aunque irregulares/ilegales (entre tres y diez meses- con vocación de permanencia). Las últimas pretendían encontrar un empleo en Arauca o emprender de manera comercial. Tres de las mujeres entrevistadas restantes estaban en tránsito a lugares de Colombia desconocidos, ya que ellas mismas no tenían certeza de su destino final. Las actividades económicas realizadas por ella eran en mayor proporción informales y flexibles como aseo en casas de familia, cuidado de niños y meseras o trabajadoras por horas en restaurantes y pequeños comercios. Los trabajos flexibles, por horas, por contrato a términos fijo, por servicios –OPS- (tercerizados), el trabajo por cuenta propia se caracteriza por las pocas o nulas garantías laborales, por ende, pueden catalogarse como precarios (De la Garza y Neffa, 2010). En este escenario los migrantes indocumentados y las mujeres migrantes con hijos pequeños sufren en mayor proporción.

Las trayectorias laborales y relacionales de las mujeres entrevistadas se vieron transversalmente modificadas con la migración que realizaron. La falta de oportunidades laborales, la violencia a la que se ven expuestas, las rupturas familiares y la falta de una red de apoyo resultan ser elementos que en su conjunto constituyen una mayor vulnerabilidad para ellas, debido no solo a su condición de migrantes irregulares, sino por su género, nacionalidad y capacidad económica reducida.

Ahora bien, se debe señalar que el grupo de mujeres percibieron el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos, promulgado por el Gobierno Colombiano, a través del Decreto 216 del 1 de marzo de (2021), como algo esperanzador, ya que veían en éste la oportunidad de no ser explotadas laboralmente y de que sus hijos pudiese acceder de manera más regular a servicios de salud y educación. Según investigadores(as) e instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020b) y (Krüger-Sarmiento, Rodríguez, Robayo, & Mendoza, 2020) resulta más beneficioso para el país receptor de migrantes masivos regularizarlos que no hacerlo. Se trata de no solo integrarlos a la legalidad (censar, pagar impuestos), sino a la posibilidad de salvaguardar sus derechos humanos y utilizar sus potencialidades en pos del desarrollo nacional. Se espera que con el transcurso de este estatuto, la población venezolana adquiera una mejor calidad de vida, por tanto, se recomienda para una efectiva implementación de este decreto en Colombia, realizar diagnósticos constantes de la población y establecer una veeduría para que lo promulgado en el decreto, en la praxis, coexista con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con los derechos humanos internacionales, con los estatutos de regularización de los migrantes en contextos de emergencia adoptados por países expertos en el tema. Finalmente, se recomienda que estos mismos se sincronicen a nivel nacional, departamental y municipal con los planes de desarrollo de cada municipio y departamento, para realizar su evaluación y pertinente ajuste.

Bibliografía

Aguilar-Alamao, N. (2015). Efectos de la crisis económica en el proceso migratorio de las mujeres bolivianas y venezolanas en la ciudad de Valencia. Tesis Doctoral. Obtenido de Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74101>

Bermúdez-Rico, R. E. (2015). Trayectorias laborales de migrantes calificadas por razones de estudio. Estudios demográficos y urbanos 29(2), 257-299.

Ciurlo, A. (2014). Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios. Revista Científica General José María Córdova, 12(13), 127-161.

Ciurlo, A. (2015). La migración femenina y los cambios en las relaciones de género en las familias: el caso de las transmigrantes colombianas en Italia. OASIS (21), 55-79. doi: <https://doi.org/10.18601/16577558.n21.04>

Correa-Bohorquéz, & Betancuort-Arguelles. (2020). Informe defensorial: Análisis de género y movilidad humana en frontera. Defensoría del pueblo. Obtenido de <https://reliefweb.int/report/colombia/informe-defensorial-lisis-de-g-nero-y-movilidad-humana-en-frontera>. Defensoría del Pueblo. Obtenido de <https://reliefweb.int/report/colombia/informe-defensorial-lisis-de-g-nero-y-movilidad-humana-en-frontera>

DANE. (2018). Departamento Nacional de Estadística. Censo Nacional de población y vivienda. Año 2018. Colombia. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

De la Garza, E. y Neffa, J.C. (2010). Trabajo y modelos productivos en América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Venezuela luego de las crisis del modo de desarrollo neoliberal. Buenos Aires, Argentina: CLACSO

Decreto 216 del 1 de marzo del 2021. (s.f.). Estatuto temporal de protección para migrantes venezolanos bajo el régimen de protección temporal. Obtenido de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20216%20DEL%201%20DE%20MARZO%20DE%202021.pd>

Flores-Sequera, M. (2020). Mujeres migrantes venezolanas. Entre políticas vetustas y cadenas de cuidado. Encuentros: Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico (12), 75-90.

Fries-Monleón, L. (2019). *Las mujeres migrantes en las legislaciones de América Latina: análisis del repositorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. (serie Asuntos de Género 157). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44655-mujeres-migrantes-legislaciones-america-latina-analisis-repositorio-normativas>

FUPAD. (2020). Fundación Panamericana para el Desarrollo. Cartilla práctica e informativa para el acceso a los derechos de los migrantes en Colombia". Obtenido de https://www.oas.org/es/sadye/documentos/FUPAD_CartillaDerechos.pdf

García-Arias, M. F., y Restrepo-Pineda, J. E. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16 (32), 63-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7086387>

GIFMM. (2020). Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos. Caracterización conjunta sobre movimientos mixtos (sep. 2020 - feb. 2021). Obtenido de <https://r4v.info/es/documents/details/85349>

Gregorio-Gil, C. (2014). (De) construyendo la categoría "mujeres inmigrantes. En I. L.-C. En Mendiá-Azkue, Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista (págs. 161-167). España.

Krüger-Sarmiento, C., Rodríguez, R. F., Robayo, M. C., & Mendoza, L. (2020). Frontera y movilidad humana Recomendaciones para la integración e inclusión de la movilidad humana proveniente de Venezuela en las políticas de recuperación socioeconómica postcovid-19 en las zonas de frontera. Obtenido de <https://www.kas.de/es/pressemitteilungen/detail/-/content/frontera-y-movilidad-humana-1>

Labarca-Reverol, C. M. (2017). Pérdida de significados en el emigrante venezolano. *Boletín científico Sapiens Research* 7 (2), 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535267>

Mejía-Ochoa, W. (2012). Colombia y las migraciones internacionales. Evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 20 (39), 185-210.

Micolta-León, Amparo. (2007). Migración internacional y desarrollo. El aporte de las mujeres. *Revista de Trabajo Social*, (9), 9-24. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/23571>

Migración Colombia. (16 de agosto de 2017). Obtenido de https://www.migracioncolombia.gov.co/documentos/comunicaciones/infografias/radiografia_web_2017.pdf

Migración Colombia. (1 de marzo de 2019). Boletín anual de estadísticas. (Flujos migratorios 2018). Obtenido de [https://www.migracioncolombia.gov.co/documentos/estadisticas/publicaciones/Bolet%3%ADn%20Estad%3%ADstico%20Flujos%](https://www.migracioncolombia.gov.co/documentos/estadisticas/publicaciones/Bolet%3%ADn%20Estad%3%ADstico%20Flujos%202018.pdf)

Mojica, E., Aliaga, F., & Espinel, G. (2020). Metodologías participativas en la construcción de políticas públicas migratorias en la frontera colombiana. Si somos americanos. *Revista de estudios transfronterizos* (20)2, 116-137.

OEA. (2020a). Organización de los Estados Americanos. Crisis de migrantes y refugiados venezolanos. (Informe de situación, diciembre). Obtenido de http://www.oas.org/fpdb/press/OEA_Dic20-crisis-de-migrantes-y-refugiados-venezolanos-informe-de-situacion.pdf

OEA. (2020b). Organización de los Estados Americanos. Situación de los venezolanos que han retornado y buscan regresar a su país en el contexto del covid-19. . Obtenido de https://www.correodelcaroni.com/wp-content/uploads/2021/05/OEA_Retornados-Venezolanos_ESP.pdf

Olenka, W., & Gamarra, A. (2020). La migración como experiencia comprobatoria del proyecto de vida, propósito del caso venezolano. . *Opción*, 234-256.

ONU (2000a) Protocolo Palermo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional

http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/sp_proto_prev_repri_y_sanci_trata_pers_espe_muje_y_ni%C3%B1o_compl_conve_nu_

ONU. (2020b). Colombia: Evaluación de Seguridad Alimentaria en Emergencias (ESAE) para Población Migrante de Venezuela y Hogares de Acogida en Departamentos Fronterizos. Obtenido de <https://www.refworld.org/es/cgi-bin/texis/vtx/rwmain?page=search&docid=5e56ed924&skip=0&query=venezuela&querysi=Venezuela%20AND%202020&searchin=>

Oquenda-Lorduy, A. (2019). Relatos de mujeres venezolanas solicitantes de refugio: trayectorias laborales entre sentimientos, cambios y conflictos. *Palabra.Palabra que sobra* (9)1, 91-106.

Palacios-Sanabria y Torres-Villareal (edt) (2020). La mujer migrante en Colombia (1.ª ed.). Editorial Universidad del Rosario. <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-la-mujer-migrante-en-colombia.html>

Palma, M. (2015). ¿País de emigración, inmigración, tránsito y retorno? La formación de un sistema de migración colombiano? *OASIS* (21), 7-28.

Palma-Gutiérrez, M. (2021). The Politics of Generosity. *Colombian Official Discourse towards Migration from Venezuela*. *Colombia Internacional* (106), 29-56.

Phelán, M., & Osorio, E. (2020). Migración y refugio en Venezuela 1998-2020. Dos miradas de una tragedia. T. trayectorias humanas trascontinentales, (NE 6), 6-23.

Pineda, E., & Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombo-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Revista Misión Jurídica* (34) 2, 59-78.

Proyecto Migración Venezuela. (2020a). Violencia Basada en Género en el contexto de la migración venezolana. (Boletín 18). Obtenido de <https://migravenezuela.com/web/articulo/violencia-de-genero-contra-migrantes-venezolanos-en-colombia/2493>

Polo-Alvis, S., Serrano-López, E., & Triana Barragan, F. (2018). nuevos retos en el tercer país: migraciones y gestiones administrativas en la frontera colombo venezolana. *Opera* (23), 27-57.

R4V. (2021). Plataforma Regional de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes. Obtenido de https://www.r4v.info/sites/default/files/2021-06/Venezolanos_en_Bogot%C3%A1_regi%C3%B3n_%28Corteenero2021%29_VF.pdf

Tapia-Bravo, J. E. (2020). Gobernabilidad, movilidad humana y migración venezolana y sus impactos en Colombia. *Sabia: revista científica*, 6 (1), 141-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539416>

Valero-Martínez, M. (2009). Redes urbanas transfronterizas: dos escenarios venezolanos. *Aldea Mundo*, 14 (24), 7-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54315984002>

Woo-Morales, O. (1997). Migración femenina indocumentada. *Revista internacional de fronteras, territorios y regiones* 9 (17), 113-129.

Unda, R., y Alvarado, S. V. (2012). Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 593-610. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982037>

Palabras clave

Palabras clave: mujeres, migración, Venezuela, frontera

key word: women, migration, Venezuela, border

Resumen de la ponencia

El transnacionalismo implica movimientos de individuos y de la sociedad civil a través de las fronteras (Peck, 2020). Las discusiones que se centran en el transnacionalismo abarcan las prácticas cotidianas (Innes, 2019) y la post-migración (Beauchemin & Safi, 2020). Aunque existen diversos tipos de prácticas sociales de la movilidad contemporánea, tres categorías coinciden en su visión: viajes médicos internacionales, migración a través de nodos clave dentro de la diáspora y formación de vida transnacional (Elliott & Urry, 2010). Las tres categorías se caracterizan porque involucran conjuntos específicos de capital de red y manifiestan inequidades de acceso a la salud, como la discriminación cotidiana contra los migrantes y su exclusión institucional y los efectos de los desequilibrios del estado de bienestar. Incluso, capturan en su finalidad, la atención médica y mejora en la calidad de vida, y han tenido un crecimiento considerable, en gran parte por la presencia de un contexto legislativo e institucional favorable. Desafortunadamente, durante la pandemia de COVID-19, las políticas de (in)movilidad afectaron el movimiento dentro de los países y a través de las fronteras internacionales (Brumat & Finn, 2021). Sin embargo, fueron más evidentes la mercantilización y la transnacionalización de los servicios de salud junto con las disparidades de salud en la población mundial y migrante (Palenga-Möllenbeck, 2022). Healthy People 2020 define una disparidad de salud como “un tipo particular de diferencia de salud que está estrechamente relacionada con una desventaja social, económica y/o ambiental”. En este sentido, el modelo que entiende al migrante desvinculado de su sociedad de origen es el marco de análisis obligado de los movimientos migratorios internacionales contemporáneos, así como del devenir cotidiano de los sujetos y su entorno. En esta investigación se propone el análisis del marco teórico de la migración y del estado del bienestar que brindan perspectivas y evidencia relevante sobre el transnacionalismo y su nexa con la salud. Específicamente, se exploran los estudios de factores contextuales post-migratorios relacionados con la atención médica (Hossin, 2020). Cabe destacar que se utiliza el análisis de factores que movilizan los migrantes y que los hace superar, de cierta forma, las inequidades de acceso a la atención médica y las desigualdades globales de salud. En particular, se analiza como caso el turismo médico diaspórico mexicano y los retirados canadienses y estadounidenses viviendo en la Ribera de Chapala, México.

Introducción

Resumen

No obstante que existe una amplia literatura sobre el transnacionalismo y la salud, a menudo carece de un enfoque crítico para comprender mejor la relación entre la variedad de problemas de salud de las poblaciones migrantes, las barreras significativas para acceder a la atención médica y las estrategias de afrontamiento o adaptación, que funcionan muchas veces como estilos de vida, para mejorar su salud y bienestar. Este estudio tiene como finalidad revisar en un conjunto de literatura académica, la configuración de la salud de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, los patrones y las tendencias del uso de la atención médica, uniendo dos perspectivas de investigación: los factores contextuales post-migratorios relacionados con el deterioro de la salud y las movilidades médicas contemporáneas como prácticas transnacionales.

GT_22 - Migraciones, Refugio y otras Movilidades

Introducción.

De acuerdo con Naciones Unidas, la población mundial actual (febrero de 2020) es de 7,800 millones, con una edad promedio de 29.6 años. Sin embargo, existe volatilidad de la población en muchos países debido a la migración internacional. Aunque se tienen distintas fuentes de medición de los flujos migratorios, existe una dificultad y subestimaciones en el contexto de la migración de retorno. Azose y Raftery (2019), estimaron que entre el 26 % y 31 % correspondía a los movimientos migratorios internacionales de retorno. Siendo el más alto el caso del flujo migratorio al país de origen, de Estados Unidos a México; estos autores calcularon que durante el periodo 2010-2015 la cifra de retornados fue en promedio 1,309 millones de personas. Dependiendo de los estudios, generalmente medidos a partir de los datos del país anfitrión, las tasas de retorno varían de 20-75% entre los inmigrantes, los primeros cinco años después de su llegada a los países de la OCDE (OCDE 2008). Las estimaciones de los flujos migratorios son de uso potencial para estudiar las redes y los impulsores de la migración.

Desarrollo

La migración trae consigo costos y beneficios para los países de origen y destino. Luego, tras la migración, se presenta otro fenómeno, el transnacionalismo con múltiples impactos porque individuos, familias y comunidades mantienen múltiples conexiones a través de las fronteras nacionales. El transnacionalismo abarcan discursos sobre prácticas cotidianas (Innes, 2019) y post migración (Beauchemin y Safi 2020). Además, se aprecia un creciente interés por el estudio del transnacionalismo y salud (Ormond y Lunt, 2022; Villa-Torres et al., 2017; Stan, 2015).

De acuerdo con Wallace y Castaneda (2008), los migrantes mexicanos son el grupo poblacional o étnico con mayor propensión a los viajes médicos a su país de origen, debido a sus condiciones post-migratorias como la falta de seguro y familiaridad con el sistema de salud, discriminación y marginación. Según el estudio de Migración y Salud Retos y Oportunidades Actuales de Secretaría de Gobernación, CONACYT y Universidad de California publicado en 2018, la cobertura médica entre los migrantes mexicanos en E.E.U.U. es precaria, en 2016 al menos el 38 % contaban con un plan de seguro privado, en un sistema de salud basado en el mercado.

En la reciente literatura el transnacionalismo es visto como un componente de la globalización. Es por ello que el transnacionalismo se refiere a los movimientos de individuos y de la sociedad civil a través de las fronteras (Peck 2020), favorecidos e incentivados por una mayor conexión global. Los resultados del transnacionalismo y la globalización también revelan varios factores contextuales posteriores a la migración que pueden afectar la salud de las poblaciones transnacionales. La migración humana, el transnacionalismo y la salud son capturadas en diferentes de prácticas sociales de movilidad contemporánea, y junto con ello, involucra conjuntos específicos de capital de red. Estos diversos ensamblajes de humanos, objetos, tecnologías involucran prácticas sociales heterogéneas como viajes médicos a spas, hospitales, dentistas, ópticos, etc., viajes y nuevos estilos de vida transnacionales dentro de la jubilación (Elliot y Urry, 2010, p. 17). El transnacionalismo se presenta cuando existen conexiones e intercambios través de las fronteras mediante actividades y prácticas formales e informales. (Tedeschi, Vorobeva, y Jauhiainen 2020). En los últimos años, el transnacionalismo se ha convertido en un concepto importante en el campo de la salud pública, particularmente en relación con los resultados de salud de los migrantes y los turistas médicos.

Las poblaciones transnacionales pueden experimentar desafíos económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales, lo que puede afectar su salud de diversas maneras. Por ejemplo, la pobreza puede conducir a inequidades de acceso a la salud tales como la discriminación cotidiana, la exclusión institucional y el desequilibrio del bienestar. La salud de los migrantes desde múltiples vulnerabilidades y discriminación sistémica corresponde a otro factor post-migratorio. Comprender estos impactos es importante si nuestras sociedades van a debatir de manera útil el papel del transnacionalismo y su alianza con la salud (Hossin, 2020).

Las conexiones y redes transnacionales pueden desempeñar un papel positivo como en los viajes médicos internacionales, cuando se proporcionan información sobre las opciones de tratamiento disponibles, facilitando la comunicación y la planificación con profesionales médicos y proveedores de atención médica en el extranjero, y brindando apoyo logístico a los viajeros (Brown, 2008; Horton y Cole, 2011; Mathijssen, 2019).

El flujo de migración tiene varios y complejos impulsores que pueden interconectarse para dar forma a la dirección final y la naturaleza de movimiento. Entre los conductores significativos y potentes destacan, la migración arraigada culturalmente como estrategia de subsistencia, el estrés económico, demográfico y ambiental, y una marcada desigualdad de ingresos (Van Hear, Bakewell, y Long 2018).

La crisis provocada por la pandemia de Covid-19 ha repercutido negativamente en los intercambios e imposibilitando la movilidad. Incluso, puso de manifiesto la necesidad de reconstruir el sistema de salud para eliminar las diversas dimensiones de disparidades en la salud que se presentan en la población migrante. Los patrones de migración se volvieron más complejos y han dado paso a la revisión de las desigualdades en salud como fuertes impulsores de la migración internacional. Además, la globalización promueve el crecimiento y el desarrollo, pero agudiza las desigualdades, el deterioro ambiental y la migración internacional (Hossin, 2020). Según este autor, se requiere una visión integral de los factores contextuales pre-migratorios como post-migratorios, para comprender la morfología de la salud de los migrantes dada la heterogeneidad de la población, más allá del estudio de las barreras de acceso a la atención médica, (Figura 1).

Figura 1. Visión integral para comprender la salud de los migrantes internacionales: factores pre migratorios y post migratorios



Fuente: Hossin (2020).

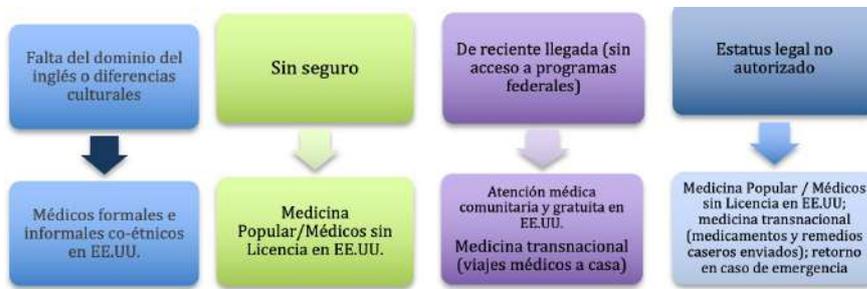
Entre los factores contextuales post migratorios externos al migrante (Hossin, 2020) y que afectan la salud, son los procesos sociales de atención de la salud y factores institucionales y de derechos humanos, la exposición a nuevas enfermedades, incluso infecciosas, la discriminación, rechazo y hostilidades. Los migrantes mexicanos pueden haber sufrido discriminación o maltrato en el sistema de salud, lo que genera desconfianza en los proveedores de atención médica y renuencia a buscar atención (Feldman et al., 2010). Luego, una baja alfabetización en salud también puede representar una barrera para acceder a la atención médica, y un factor post migratorio, ya que los pacientes pueden tener dificultades para comprender la terminología médica o seguir los planes de tratamiento. Aunque aparece la falta de familiaridad con el nuevo contexto, ciertos estudios han encontrado que los niveles más altos de aculturación están asociados con niveles más bajos de actividad física, hábitos dietéticos más pobres y tasas más altas de obesidad y diabetes (Aguirre-Molina et al., 2013). Estos comportamientos socioculturales propician la aparición de enfermedades crónicas, posteriormente problemas de salud mental que llevan a los autotratamientos por las creencias culturales (Holmes, 2012).

Ciertas teorías de la migración brindan perspectivas y evidencia relevantes sobre el transnacionalismo y su nexos con la salud, sobre todo estudios que analizan cómo amortiguar las disparidades de salud entre los migrantes desde la perspectiva de los factores contextuales pre y post migratorios (Horton, 2013; Villa-Torres et al., 2017; Hossin, 2020). Un campo de estudio para abordarlo es el análisis de las redes y las formas de capital social que movilizan los migrantes y que los hace superar de cierta forma estos desequilibrios (Peck, 2020). Healthy People 2020 define una disparidad de salud como “un tipo particular de diferencia de salud que está estrechamente relacionada con una desventaja social, económica y/o ambiental”.

La atención médica es un derecho humano básico, y aunque Estados Unidos es uno de los países con mayor gasto en salud, el acceso a la atención médica sigue siendo un problema importante para los migrantes mexicanos (CONAPO), Secretaría de Gobernación, CONACYT y Universidad de California (México), 2018). La falta de seguro médico y barreras culturales y lingüísticas son algunas de las principales razones por las que los migrantes mexicanos tienen dificultades para acceder a la atención médica (Horton, 2013).

Kaiser Family Foundation, en el año 2018, reportó que el 45% de los migrantes mexicanos en Estados Unidos no tenía seguro médico posiblemente por los bajos ingresos o empleos sin cobertura patrocinada, lo que origina que retrasen su atención médica y traten afecciones médicas. Otro factor que influye en la dificultad de acceso es la barrera del idioma. A menudo, los migrantes mexicanos tienen dificultades para comunicarse con los proveedores de atención médica debido a la falta de fluidez en inglés, lo que puede llevar a malentendidos y errores en la atención médica. El miedo a la deportación también puede ser un factor que impida que los migrantes mexicanos busquen atención médica o bien si son recién llegados, porque no cuentan con ningún programa de salud pública (Derose, Escarce y Lurie, 2007). Portes, Fernandez-Kelly y Light (2012), exponen las dificultades de acceso y cómo se comportan los migrantes mexicanos con respecto al consumo de la atención médica en Estados Unidos (Figura 2).

Figura 2. Dificultades en el acceso y comportamiento de migrantes mexicanos en el consumo de la atención médica en EE.UU.



Fuente: Portes, Fernandez-Kelly y Light (2012); Holmes (2012).

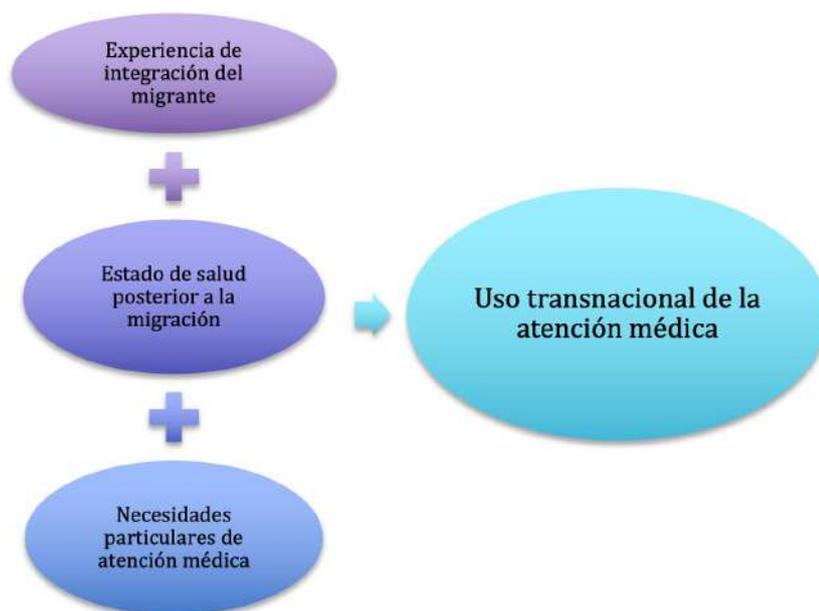
El sistema de salud en Estados Unidos está basado en el mercado de los seguros privados (Consejo Nacional de Población (CONAPO), Secretaría de Gobernación, CONACYT y Universidad de California (México), 2018). Por ello, es frecuente que los migrantes enfrenten obstáculos en el acceso a la atención médica. Como parte de una estrategia transnacional de cuidado de la salud, los migrantes en Estados Unidos, suelen buscar atención médica en México o en otros países (Collins et al., 2019; Vargas-Bustamante, 2019). Los migrantes buscan atención médica asequible, mayor comprensión del idioma y navegar eficazmente en un sistema de salud que les sea culturalmente familiar (Thomas y Gideon, 2013). Suele ocurrir que los migrantes mexicanos pueden tener desconfianza hacia los médicos y sistemas de atención médica estadounidenses debido a experiencias previas de discriminación o desigualdad en el acceso a la atención médica (Derose, Escarce y Lurie, 2007). Sin embargo, estas estrategias transnacionales también pueden presentar desafíos, incluyendo la falta de regulación y supervisión en la atención médica en Estados Unidos y México. Además, los migrantes pueden enfrentar costos significativos en términos de tiempo y dinero cuando viajan a México para recibir atención médica, o bien, dificultades para coordinar la atención médica entre proveedores en ambos países.

Cuando no se tiene un estatus legal autorizado, los migrantes mexicanos, suelen recurrir a la medicina transnacional como una estrategia común para el cuidado de su salud. Son opciones populares entre los migrantes mexicanos en Estados Unidos, la medicina tradicional mexicana, como la herbolaria y la acupuntura (Vargas Bustamante, 2012).

Portes et al. (2012 p.13) distinguen como estrategias de afrontamiento de los inmigrantes y sus defensores la medicina informal, la compasión organizada (instituciones religiosas) y atención transnacional. Proveedores de servicios informales. El sector médico informal ofrece asistencia primaria, paliativos para condiciones crónicas y entre los mexicanos la medicina popular se presenta con los *curanderos*, *parteras* y *sobadores*. En la atención médica transnacional estos autores documentan como los migrantes no autorizados envían mensaje a su familia cuando se enferman y puede solicitar consejo a familiares o médicos locales para que envíen medicamentos o remedios caseros (Portes et al., 2012 p.17).

Una de las experiencias post-migratorias de los mexicanos en Estados Unidos es la medicina transnacional o uso transnacional de la atención médica. La medicina transnacional se refiere a la práctica de buscar atención médica en diferentes países, ya sea por motivos económicos, culturales, exposición y aparición de enfermedades crónicas o infecciosas, o necesidades especiales (Figura 3).

Figura 3. Experiencias post-migratorias del sistema de salud local y medicina transnacional



Fuente: Wan y Kwak (2015).

El uso transnacional de la atención médica proporciona interesantes visiones sobre su dinamismo y los

detonantes del acto migratorio circular, periódico o recurrente. Los viajes médicos transnacionales como forma

reconocida, informal o de facto de seguro de salud para algunas personas, constituyen una manifestación creciente de movilidades desiguales. En el caso de los mexicanoamericanos que utilizan los servicios de salud, tanto para ellos o su familia en México o en California, existe un seguro de salud transfronterizo real disponible y se están considerando planes binacionales (Vargas-Bustamante, 2015). Por ello, es importante distinguir las estrategias y beneficios de las movilidades médicas contemporáneas para el retorno médico, es decir, la vuelta de las poblaciones transnacionales a sus países de origen después de recibir atención médica en otro país.

En el Cuadro 1 se presentan tres movilidades contemporáneas que presentan atención médica transfronteriza: los viajes médicos internacionales, también conocida como medicina transnacional o turismo médico, la migración diáspórica y la formación de vida transnacional. Se distinguen las características de cada una de las movilidades contemporáneas y las estrategias que presentan frente a la atención médica transfronteriza.

Cuadro 1. Movilidades contemporáneas para la atención médica transfronteriza

Movilidades transfronterizas contemporáneas	Características de las movilidades	Estrategias y beneficios del retorno médico en la atención médica transnacional
Viajes médicos internacionales	Involucran conjuntos específicos de capital de red.	Afinidad social y cultural para obtener medicina, citas médicas y utilizar la <i>telemedicina pre y post tratamiento</i> .
Migración a través de nodos clave dentro de la diáspora	Manifiestan inequidades de acceso a la salud (Desequilibrios del estado de bienestar).	Uso de recursos de salud del país de origen o atención médica privada formal, asequible, accesible y disponible. Familiaridad con el sistema de salud.
Formación de vida transnacional	Capturan en su finalidad, la atención médica y mejora en la calidad de vida. Crecimiento considerable, en gran parte por la presencia de un contexto legislativo e institucional favorable.	<i>De facto</i> un sustituto del seguro de salud. Oportunidades estructurales que posibilitan la frecuencia y el tipo de conexiones.

Fuente: elaboración propia con datos de Elliot y Urry (2010).

Conclusiones

En las últimas décadas, ha cobrado una importancia significativa en la atención sanitaria de las poblaciones transnacionales, el fenómeno de las movilidades médicas contemporáneas. Esta práctica se refiere a la búsqueda de atención médica en otro país distinto al de origen con el fin de recibir tratamientos de mayor calidad, menor costo o no disponibles en el país de origen. Además, la migración diaspórica y la formación de vida transnacional han creado nuevas oportunidades y desafíos en la gestión de la atención médica de estas poblaciones. Nuestra conceptualización de los factores post migratorios, el transnacionalismo ofrecen un marco útil para examinar las múltiples escalas afectan la salud, cómo utilizan estrategias de servicios de salud transfronterizos a partir de tres movilidades médicas contemporáneas: turismo médico, migración entre la diáspora y formación de vida tras la jubilación.

Bibliografía

- Aguirre-Molina, M., Molina, C. W., & Zambrana, R. E. (2013). *Health issues in Latino males*. Routledge.
- Azose, J. J., & Raftery, A. E. (2019). Estimation of emigration, return migration, and transit migration between all pairs of countries. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (1), 116-122.
- Brown, H. S. (2008). Do Mexican immigrants substitute health care in Mexico for health insurance in the United States? The role of distance. *Social Science & Medicine*, 67(12), 2036-2042.
- Collins, A., Medhekar, A., Wong, H. Y., & Cobanoglu, C. (2019). Factors influencing outbound medical travel from the USA. *Tourism Review*, 74 (3), 463-479.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO), Secretaría de Gobernación, CONACYT y Universidad de California (México) (2018). *Migración y Salud Retos y oportunidades actuales*. https://hiaucb.files.wordpress.com/2019/02/migraciac3b3n-y-salud-2018_web.pdf
- Derose, K. P., Escarce, J. J., & Lurie, N. (2007). Immigrants and health care: sources of vulnerability. *Health Affairs*, 26(5), 1258-1268.
- Elliott A., Urry J. (2010). *Mobile lives*. New York, NY: Routledge.
- Feldman, J. M., Ortega, A. N., Koinis-Mitchell, D., Kuo, A. A., Canino, G., & Child Health and Development Study Group. (2010). Family asthma management routines: connections to family and asthma-related factors. *Journal of pediatric psychology*, 35(4), 436-445.
- Holmes, S. M. (2012). The clinical gaze in the practice of migrant health: Mexican migrants in the United States. *Social science & medicine*, 74(6), 873-881.
- Horton S. B. (2013). Medical returns as class transformation: situating migrants' medical returns within a framework of transnationalism. *Medical anthropology*, 32(5), 417-432.

Horton, S., & Cole, S. (2011). Medical returns: seeking health care in Mexico. *Social science & medicine*, 72(11), 1846-1852.

Hossin, M. (2020). International migration and health: It is time to go beyond conventional theoretical frameworks. *BMJ Global Health*, 5(2), 1–7.

Kaiser Family Foundation. (2019). Health Coverage and Care for Immigrants. <https://www.kff.org/racial-equity-and-health-policy/issue-brief/health-coverage-and-care-for-immigrants/>

Mathijssen, A. (2019). Home, sweet home? Understanding diasporic medical tourism behaviour. Exploratory research of Polish immigrants in Belgium. *Tourism Management*, 72, 373-385.

Ormond, M., & Lunt, N. (2020). Transnational medical travel: patient mobility, shifting health system entitlements and attachments. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(20), 4179-4192.

Peck, S. (2020). Transnational social capital: the socio-spatialities of civil society. *Global Networks* 20(1):126–49.

Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Light, D. (2012). Life on the edge: Immigrants confront the American health system. *Ethnic and Racial Studies*, 35(1), 3–22.

Stan S. (2015). Transnational healthcare practices of Romanian migrants in Ireland: inequalities of access and the privatisation of healthcare services in Europe. *Social science & medicine* (1982), 124, 346–355. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.04.013>

Tedeschi, Miriam, Ekaterina Vorobeva, y Jussi S. Jauhiainen. 2020. “Transnationalism: current debates and new perspectives”. *GeoJournal* 87(2):603–19.

Thomas, F., & Gideon, D. J. (Eds.). (2013). *Migration, health and inequality*. Bloomsbury Publishing.

Van Hear, N., Bakewell, O., & Long, K. (2018). Push-pull plus: reconsidering the drivers of migration. *Journal of ethnic and migration studies*, 44(6), 927-944.

Vargas Bustamante, A. (2015). United States (US)–Mexico bi-national insurance efforts and the prospective impacts of healthcare reforms in the US and Mexico. En *Handbook on medical tourism and patient mobility* (pp. 247-257). Edward Elgar Publishing.

Vargas Bustamante, A. (2020). US-Mexico cross-border health visitors: how Mexican border cities in the state of Baja California address unmet healthcare needs from US residents. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(20), 4230-4247.

Villa-Torres, L., González-Vázquez, T., Fleming, P. J., González-González, E. L., Infante-Xibille, C., Chavez, R., & Barrington, C. (2017). Transnationalism and health: A systematic literature review on the use of transnationalism in the study of the health practices and behaviors of migrants. *Social science & medicine* (1982), 183, 70–79. h

Wallace, S. P., & Castaneda, X. (2008). *Migration and Health: Latinos in the United States*. UCLA: Center for Health Policy Research.

Wang, L., & Kwak, M. J. (2015). Immigration, barriers to healthcare and transnational ties: A case study of South Korean immigrants in Toronto, Canada. *Social Science & Medicine*, 133, 340–348.

Palabras clave

Transnacionalismo, factores contextuales post-migratorios, movilidades médicas contemporáneas

LA TRATA DE PERSONAS EN EL PERÚ Una mirada enfocada en regiones con apertura a la migración global

FABIOLA TERESA VARGAS VALENCIA ¹

1 - INDEPENDIENTE.

Resumen de la ponencia

La ponencia es resultado del artículo con el mismo nombre[1]. Se documenta el estado de la Trata de Personas en el Perú, específicamente la explotación laboral y sexual, se destacan regiones que por su ubicación geoespacial y/o dinamismo económico concentran un significativo flujo migratorio. Se analiza con base en tres dimensiones: a) una discusión teórico-epistemológica, en el marco de la reciente Recomendación General de la CEDAW número 38; b) una revisión del Marco Jurídico nacional y sistemas de protección y empoderamiento de las y los ciudadanos para vivir espacios libres de trata de personas, además de examinar el presupuesto nacional y regional asignado; y c) el análisis de cuatro regiones seleccionadas por su dinámica económica y flujo migratorio: Lima Metropolitana, Tacna, Tumbes y Madres de Dios. Para concluir que en el país, en el marco de las economías extractivas emergentes, del mercado laboral informal y de confinamiento global por la COVID-19, la trata de personas se proyecta como un fenómeno de mayor conflictividad dado su entronque con el incremento de la pobreza y la intensificación de las desigualdades sociales, situación que pone en riesgo el cumplimiento de los derechos humanos de peruanas y peruanos a vivir libres de violencia y de explotación.

[1]VARGAS VALENCIA, Fabiola Teresa. La trata de personas en el Perú. Una mirada enfocada en regiones con apertura a la migración global. *Huellas de la Migración*, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 129-176, jun. 2022. ISSN 2594-2832. Disponible en: <<https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/16355>>

Introducción

El primer eje que guía la propuesta centrada en el pensamiento global, el que se ocupa de los estudios de sociedades dominadas por la yuxtaposición de los efectos de la mundialización económica y de la crisis de estados nacionales en América Latina, en donde las mujeres y demás grupos en condición de vulnerabilidad son privados de su acceso a derechos en condiciones de igualdad, hecho que impide el desarrollo regional sostenible, contempla el nivel de los saberes, que en los últimos años lleva a construir Planes Nacionales y Regionales, directrices para la actuación de los gobiernos y la sociedad civil, con el fin de responder de manera razonada a una de las violencias de género más extremas. Un segundo eje contextual, es la compleja trama mundial por la pandemia que coloca en el escaparate internacional el fenómeno de las violencias en mujeres, niñas y adolescentes.

La episteme que nos acoge como civilización, sobre el tema de la trata de personas, exige no abstraerla de su dimensión política que la configura como el tercer negocio criminal más lucrativo en la actualidad, la tercera gran economía, después del narcotráfico y el armamentismo en el mundo.

La trata de personas es un fenómeno que se reconoce como problema social a fines del siglo XIX e inicios del XX. En América Latina los países impulsados por los Organismos Internacionales inician acciones gubernamentales para combatirla. En este proceso la academia, las organizaciones de la sociedad civil, los gobiernos locales y nacionales, han transcurrido por fases de reconocimiento gradual y progresivo ante el problema. De estudios exploratorios se ha pasado a una búsqueda de comprensión mucho más amplia, a nivel macro y global.

En el 2018, emergen las investigaciones que ponen en entredicho la economía mundial neoliberal como proceso generador de encarecimiento y por lo tanto de explotación. Un antecedente destacable, es el caso peruano en *Elementos comparados del impacto de la trata de personas en la salud de víctimas adolescentes, en el contexto de la minería ilegal de oro en Madre de Dios (2014)*. El estudio es un esfuerzo por vincular el fenómeno a la economía de un espacio geopolítico específico, donde predomina el silencio, la negación, el encubrimiento y los subregistros entorno de la explotación sexual y laboral de mujeres jóvenes, niñas y niños, en la zona. Este estudio de carácter antropológico destaca la interrelación entre la realidad compleja que presenta la dinámica económica enfocada en la extracción de oro en la Región de Madre de Dios en el Perú, y sus consecuencias en la salud de mujeres y hombres entre los 16 y 17 años de edad, víctimas de explotación sexual y laboral.

Evalúa el contexto en el cual se circunscribe la trata de personas, valora y discute la movilidad humana y la precariedad laboral de una economía extractiva no formal, mayoritariamente ilícita, que no parece obedecer a mecanismos institucionales regulados por estructuras verticales. Sostiene el autor que esta actividad ha

implicado un importante fenómeno migratorio interno más que internacional, y advierte la ausencia del Estado y la precarización de las instituciones públicas de servicios, de seguridad y del sistema bancario, particularmente y con extremo abandono en los campos de extracción del metal; sin embargo, observamos que al explicar la dinámica socioeconómica la adjudica al deseo de enriquecimiento, la “fiebre del oro”. Así, la explotación laboral y sexual reproducida en el sistema de las economías extractivas, queda aislada de su comprensión integral, no como parte de los grandes procesos actuales de la economía mundial, sí como sistemas micro desarticulados, de economías familiares.

“ [...] ¿Qué elementos permiten pensar en la figura de una “fiebre del oro”? Pues al menos tres elementos configuran este escenario: una “gran ola” migratoria, la ausencia de mecanismos de control estatal o regulación institucional, y la presencia de una explotación informal de pequeñas economías en competencia (White, 1998; Reeves, Frost & Fahey, 2010)” (Mujica, 2014: 27).

En contraste, *La Trata de personas en el Perú. Criminología de actores y perfiles penitenciarios (2017)*, evidencia el vínculo entre la trata de personas, la expansión de las industrias extractivas y la informalidad en ciudades intermedias y ámbitos periurbanos. Este estudio ofrece una exploración sobre las características de las personas privadas de libertad por el delito de trata de personas, para ello indaga en la subjetividad de los y las imputadas, y sobre los contextos de riesgo que podrían estar asociados a conductas delictivas o de victimización. Discute aspectos de la trata de personas en contextos de baja presencia estatal, en actividades extractivas, de bienes, servicios y negocios de diversión nocturna (Cavagnoud & Mujica, 2012; CHS Alternativo, 2016; Mujica, 2014a, 2014b); que funcionan en complemento a sistemas delictivos más extensos; y que se distancia de los modelos verticales del crimen organizado asociados a mafias y carteles (Campana, 2016a; Campana & Varese, 2013; Hughes, 2001) (Citados por MINJUSDH, y CHS Alternativo, 2017) , llegando a la siguiente afirmación:

“Este estudio pone de relieve la inequívoca relación entre la trata de personas y sistemas económicos de trabajo informal. Las evidencias son claras respecto a que éste no es un delito aislado: opera en relación a una oferta y a una demanda cuyas fuentes son sistemas económicos extractivos y de servicios informales. Conviene prestar atención a los siguientes datos sobre la población penal: 26.36% de mujeres recluidas tuvo como antecedente laboral directo trabajos como dama de compañía y 22.73% trabajó en bares, discotecas o restaurantes. Es decir, 5 de cada 10 mujeres recluidas tuvo como antecedentes trabajos expuestos a las redes de trata de personas. En el caso de varones hay proporciones semejantes: 33.3% trabajó en bares, discotecas o restaurantes y un interesante 22.2% trabajó como transportista. Para resumirlo en una cifra ilustrativa: 8 de cada 10 internos por trata de personas tuvo empleos informales como antecedente laboral directo” (MINJUDH y CHS Alternativo, 2017, p. 7).

Frente a lo anterior, en *La trata de personas, dilema de la frontera norte de México: un análisis de política pública en Baja California, desde una perspectiva de género y los derechos humanos (2018)*, señalamos que la trata de personas es la llamada esclavitud del siglo XXI, contenida al modelo capitalista neoliberal postindustrial. Es el rapto o secuestro y traslado para la prostitución obligada, la indigencia forzada, la explotación laboral y sexual, matrimonios obligados, el traslado y venta obligada de estupefacientes, la extracción de órganos, entre otros. En aquella oportunidad señalamos el manejo de este ilícito en espacios geopolíticos específicos, en las ciudades:

“Tal afirmación descansa en el planteamiento de Alain Touraine (2017), para quien la historia de los países de América Latina transcurre ahora en dos niveles diferentes: un nivel nacional en el que prevalece la debilidad de acción de los estados y un nivel mundial en el cual el papel principal lo tienen los nuevos imperios que dominan la economía y las crisis políticas y culturales que destruyen los Estados nacionales o que se desarrollan sobre sus ruinas. Tal debilidad de los Estado Nación en América Latina estaría en su incapacidad de combinar las demandas sociales de la población con las exigencias de la competitividad económica, y en su extremo a sacrificarlas en nombre del crecimiento económico, sistema en el que se gesta y reproduce la llamada esclavitud moderna” (Vargas, 2018).

El contexto mundial de pandemia por la COVID-19 y el confinamiento al que entramos en la segunda quincena de marzo del 2020, expone y confronta nuestra realidad social frente al modelo neoliberal, en los territorios y/o regiones, sobre los procesos de precarización económica y política se acrecientan las crisis de salud y humanitaria, por la disminución en los ingresos familiares, la pobreza y la desigualdad social que van en aumento. Amenazan escenarios comunes a lo sucedido en la crisis financiera de 2008, Estados asediados por la deuda pública para asistir el sistema financiero, regular la libre empresa, y subvenir al gran número de desempleados.

Ante lo planteado, abordamos el análisis de la trata de personas en su dimensión global, desde las desigualdades sociales agravadas por el modelo neoliberal del capitalismo contemporáneo, que “organiza a las sociedades y con ellas a las y los sujetos sociales como piezas para la asignación de roles de género y generacionales, basados en comportamientos sexoculturales potencialmente asimétricos” (Vargas, 2009: 115).

El objetivo de este artículo es documentar y reflexionar desde el pensamiento global, la trata de personas como fenómeno social en el Perú, en cuatro regiones seleccionadas por su particular dinámica económica y flujo migratorio: Lima Metropolitana, Tacna, Tumbes y la región Madres de Dios. El propósito es, con base en la Perspectiva de Género y los Derechos Humanos articular el problema social a los efectos de la economía mundial actual.

OBJETIVO

Definir el estado de la Trata de Personas en el Perú, específicamente la explotación laboral y sexual, destacando las regiones que por su ubicación geoespacial y dinamismo económico concentran un significativo flujo migratorio.



II. La trata de personas en el Perú, una revisión desde el pensamiento global

Partimos de la discusión epistemológica entre trata de personas y prostitución. En América Latina y en el mundo, la trata de personas es un tipo de violencia de género extrema y ha sido interpretada como prostitución por amplios sectores de la sociedad, quienes reducen el problema a su connotación moral, situación que encubre el sentido político existente, es decir: la acción de depositar el significado del problema sobre un grupo en “particular” de las mujeres y sus proxenetas, hecho que libera al resto de la población, de este grave problema. Por el contrario, consideramos que este fenómeno social es amplio y subrepticio, por lo que sugerimos entenderlo en su comprensión integral y global.

Proponemos dos dimensiones para el análisis: una socioespacial y otra sociocultural.

1. La dimensión socioespacial

Refiere un conjunto de elementos geo-territoriales como son las fronteras, los ingresos a la región o al país de flujos migratorios internos y externos: caminos, entradas marítimas, fluviales y aeroespaciales; comprende además las dinámicas económicas de producción y comercialización, los microsistemas económicos de la zona que se enlazan en operación con los grupos delictivos y determinan su tipología, los modos de explotación, que a la vez influyen en las características de los tratantes y sus víctimas.

La Recomendación General de la CEDAW número 38 sobre “tráfico y trata de mujeres y niñas en el contexto de migración global” (2020) define al fenómeno como transnacional, considera las fronteras internacionales y exhorta a los gestores de las fronteras internacionales a trabajar con enfoque de Derechos Humanos, perspectiva de género, delincuencia organizada, migración nacional e internacional y seguridad ciudadana. Integra a los operadores de justicia, policías, fiscalías, poder judicial, autoridades de los gobiernos regionales y locales, alcanzando hasta el Congreso de la República.

Recuperando la propuesta de Saskia Sassen (2007), en *Una Sociología de la Globalización*, la condición actual de las migraciones difiere de fases anteriores en el mundo capitalista. La autora describe el mundo globalizado ya no como una pirámide de naciones y de estados, sino como un conjunto de ciudades mundiales, de las cuales algunas constituyen hasta centros de comunicaciones mundiales tan importantes como los estados [nacionales] grandes (Sassen, 2007). La autonomía económica de estas megalópolis ha debilitado aún más a los Estados Nacionales, creando los instrumentos de la corrupción, que permiten a unos políticos de importancia secundaria imponer sus intereses en regiones que son marginales con relación a los centros principales de la actividad económica mundial. La corrupción es la manifestación más visible del declive de los Estados Nacionales con relación a las megalópolis globalizadas.

2. La dimensión sociocultural

Comprende la cultura sexogenérica asimétrica, la sexualidad occidentalizada que vigoriza las desigualdades sociales entre los géneros y todo aquel sector de la población excluido del poder que detenta la masculinidad: las infancias, las juventudes, los grupos étnicos, la tercera edad, las diversidades sexuales, entre otras. Desde la perspectiva de género, se aborda la trata de personas con un enfoque interseccional, la interseccionalidad es el sistema interconectado de subordinaciones y opresiones entre actores sociales en vínculo con la configuración del territorio, espacio social-simbólico; concepto que compromete el principio de diversidad de género y sexual, en tanto que no existe la mujer como única, homogénea, estática y etiquetada, es decir un “modelo ideal”.

Las mujeres son sujetas sociales y políticas, cuyo carácter diverso lo dota el género en su particular entronque con otras categorías como son la generación, la etnicidad, la clase social, la diversidad sexual, entre otras. En este contexto, se plantea la obligación de los Estados de tener disposiciones específicas para todos los grupos de mujeres, incluyendo las mujeres indígenas y trans (INDEHPUCP, 2020).

III. Metodología para un enfoque global de la Trata de Personas en el Perú

Criterios para el análisis: 1) la selección de las regiones con base en su ubicación geopolítica nacional acorde a los cuatro puntos cardinales: de norte a sur, Tumbes y Tacna; y de este a oeste, Madre de Dios y Lima Metropolitana. 2) la tasa de incidencia de denuncias durante el periodo 2014-2017 con el mayor porcentaje de denuncias a nivel nacional. 3) la región contiene factores estructurales que determinan el fenómeno, entre ellos las fronteras nacionales e internacionales, los flujos migratorios, las dinámicas económicas principales marcadas por el desarrollo productivo, elementos que sellan las particularidades en los mecanismos para la trata de personas, las características de las personas operadoras, las tipologías y las rutas de la trata.

IV. La Trata de Personas en el Perú, cuatro casos representativos: las regiones de Lima Metropolitana, Tacna, Tumbes y Madres de Dios

Se analiza el fenómeno en cuatro regiones peruanas, representativas por su calidad de territorios trascendentales por los flujos migratorios nacionales e internacionales y su desarrollo productivo con notoria presencia de las actividades extractivas frente al resto, durante el año 2018. Se describen factores estructurales tales como las fronteras nacionales e internacionales, los flujos migratorios, una vista a la dinámica económica con base a los datos de desarrollo productivo, las tasas de incidencias en las denuncias, las tipologías y las rutas de la trata de personas en cada región.

La Región Lima Metropolitana

Lima es la capital y la ciudad principal de la República del Perú, situada en la costa central a orillas del océano Pacífico, junto con la provincia Constitucional del Callao conforman una extensa y poblada área urbana conocida como Lima Metropolitana de 70 km de norte a sur, y 44 km de este a oeste. Es el área metropolitana más grande, extensa y poblada del Perú, con 10,7 millones de habitantes en el año 2020, representando el 32 por ciento de la población peruana (INEI, 2021).

En 2017, en números absolutos la región fue la entidad con mayor población inmigrante, 2 millones 986 mil personas. En cuanto migración internacional, según la Agencia de la ONU para los Refugiados ACNUR (2020), más de un millón de personas venezolanas llegaron al Perú y más de 496.000 solicitaron la condición de refugiado, el Perú es el primer país de acogida de personas venezolanas con necesidad de protección internacional y el segundo destino de refugiados y migrantes venezolanos a nivel mundial. El 86.6 por ciento de los migrantes venezolanos se concentran en Lima y Callao.

Lima Metropolitana se ubica en el segundo lugar de pobreza después de las zonas rurales del país (INEI, 2020). Para el 2018 los niveles de pobreza fluctuaron entre 11.3 por ciento y 13.8 por ciento, mientras que los niveles de pobreza extrema alcanzaron entre 0.3 por ciento y 0.7 por ciento. El mismo año, Lima registró un PBI de 3.6 por ciento, año en que la actividad económica en el Perú creció 4.0 por ciento.

En el 2019 se registró a nivel nacional 509 casos de trata de personas, en Lima 238 casos, lo que representó el 46.8 por ciento del total. Respecto al tema de denuncias por tipo de trata de personas: explotación sexual fueron 187 casos, explotación laboral 29, mendicidad 10; y la modalidad de captación fue la oferta de trabajo (CHS Alternativo, 2019).

En Lima Metropolitana, cuenta con el Plan Contra la Explotación Sexual y Trata de Mujeres de Lima Metropolitana 2014-2025, con tres Centros de Acogida Residencial Especializados para Víctimas de Trata de Personas y cuatro Unidades de Protección Especial (CHS, 2020).

2. La Región Tumbes

Está situada en la región norte y occidental del Perú, constituye su frontera límite con la República del Ecuador, se ubica por el norte con el Océano Pacífico, por el este con Ecuador, por el sur con Ecuador y el departamento de Piura, y por el oeste con el Océano Pacífico. Su capital es la ciudad de Tumbes. Su población estimada al 2020 es de 251 521 habitantes.

Siendo una región fronteriza Tumbes es históricamente receptor de inmigrantes, datos del censo del 2017, refieren que el 78.2 por ciento de la población reside en el lugar donde nació (175 mil 299 personas); mientras que el 21.3 por ciento nació en una región diferente a la de su residencia actual (47 mil 908 personas) y el 0.5 por ciento nació en otro país (1 mil 41 personas). Acerca de la migración de extranjeros, el 90.2 por ciento de venezolanos ingresaron por el puesto de control Centros Binacionales de Atención en Frontera (CEBAF) Tumbes, y 92 por ciento emplearon medios de transporte terrestre (15 Julio, 2020).

Sobre la dinámica económica en Tumbes, en el 2018 el PBI registró un crecimiento de 0.5 por ciento, entre las actividades productivas destaca la de petróleo, gas y minerales.

La región Tumbes es susceptible a la trata transnacional debido a su condición de frontera entre Perú y Ecuador, zona que presenta un elevado flujo migratorio sin control, a decir de los agentes de las instituciones públicas. El problema de trata de personas incluye su frontera con Piura (región peruana colindante), dado el incremento de la minería informal en esta región. En el periodo de análisis, se observó que el fenómeno Tumbes-Piura continuaba en aumento.

El 2019, Tumbes registró 11 casos de trata de personas, representando el 2.1 por ciento de total (a nivel nacional se registró 509). La tipología es la laboral y la captación es por oferta de trabajo a mujeres.

El Plan Regional contra la Trata de Personas y Trabajo Forzoso, Tumbes 2018-2022, fue elaborado por la Red Descentralizada Multisectorial contra la Trata de Personas en Tumbes, en el marco del nuevo Plan Nacional contra la Trata de Personas 2017 – 2021.

En la región Tumbes, desde el 2011 se considera como obstáculos la falta de presupuestos y el incipiente conocimiento de los operadores de justicia, y de la población, quienes debieran participar de forma activa contra este delito.

3. La Región Tacna

Tacna se halla situada al sur del territorio peruano: por el norte con las regiones de Moquegua y Puno; por el este con la República de Bolivia; por el sur con la República de Chile y por el oeste con el Océano Pacífico. La población estimada al 2020 es de 370 974 habitantes.

Tacna es históricamente receptor de inmigrantes. 63.4 por ciento de la población reside en el lugar donde nació, 207 mil 632 personas; mientras que el 36.0 por ciento nació en una región diferente al de su residencia actual (117 mil 584 personas) y el 0.6 por ciento nació en otro país (2 mil 74 personas).

La frontera Perú-Chile es un espacio de intenso flujo de personas hacia ambos lados y los motivos, como las movi­lidades a que dan lugar son diferentes, tanto si se trata de residentes de Tacna (peruanos) o residentes de Arica (chilenos). Migrantes, trabajadores transfronterizos, comerciantes, turistas, estos últimos se dividen en turismo médico, turismo de ocio y turismo de compra, y pasadores de frontera *oin between*.

La intensidad de los flujos demuestra la existencia de un mercado laboral fronterizo para la fuerza de trabajo peruana que aprovecha las oportunidades laborales y comerciales que ofrece Arica. Por otra parte, la oferta turística y especialmente sanitaria de Tacna es valorada por los chilenos al encontrar en este cruce mayor accesibilidad y rapidez en la atención médica. Asimismo, la gastronomía, el entretenimiento y otros productos y servicios a bajo precio favorecen el cruce. Tacna como entidad de destino destaca desde 2007 al 2017 entre las regiones de mayor número de población migrante a nivel nacional con 36.2 por ciento (INEI, 2020).

En cuanto la dinámica económica, según el INEI, durante el año 2018 el PBI de la región Tacna alcanzó la cifra de 1.2 por ciento. Predomina la actividad productiva de extracción de petróleo, gas y minerales. Tacna destaca en el sector minero por albergar importantes unidades mineras como Toquepala (Southern Copper) y Pucamarca (Minsur). Asimismo, esta región es susceptible de ser asediada por campamentos de la minería ilegal.

En el 2019 Tacna registró 12 casos de trata de personas, lo que representa el 2.4 por ciento, mientras que a nivel nacional se registró 509 casos. Hasta el año 2021 contó con el Plan regional contra la trata de personas 2018 - 2021. Mientras que en el 2020, el gobierno regional no contó en su presupuesto con el rubro de “Capacitación y Sensibilización en materia de trabajo forzoso, trata de personas y otros grupos vulnerables”, abandonando la prevención del fenómeno en la región.

4. La Región Madres de Dios

Ubicada en la parte sur oriental del Perú, su capital es Puerto Maldonado y limita al norte con Ucayali y la República de Brasil, al sur con Puno y Cusco, al este con la República de Bolivia, y al oeste con Cusco y Ucayali. Para el 2020 cuenta con una población estimada de 173 811. En el 2007 Madre de Dios contó con 38.0 por ciento de población migrante, y en el 2017 mantuvo la tendencia con 40.6 por ciento.

En cuanto la tasa de crecimiento promedio anual en las ciudades capitales, Puerto Maldonado contó con 4.1 por ciento. Madre de Dios es una región que tiene las menores tasas de pobreza, que va entre 2.1 por ciento y 4.8 por ciento; sin embargo la anemia en la región afecta al 57 por ciento de los niños menores de tres años de edad, es decir uno de cada dos niños sufre de anemia (INEI, 2017). Se ubica entre las que conforman el grupo con baja calidad de vida, con 54.05 (CENTRUM Católica - Centro de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017).

Según cifras del INEI, en el 2017 el PBI de la región Madre de Dios cayó 9.2 por ciento, la caída más pronunciada en el ámbito regional; y para el año 2018 el PBI alcanzó la cifra de 0.5 por ciento. La economía de Madre de Dios depende mucho de la minería nacional, produce el 11 por ciento del oro peruano, cerca de la tercera parte de su producción aurífera anual proviene de la minería ilegal.

Al estar ubicada en la Selva Amazónica peruana, sus características geográficas transcriben el aislamiento de sus ciudades y poblados, motivo que los hace susceptible a la minería informal e ilegal y la tala ilegal de madera. En este contexto, la débil presencia del Estado la convierte en una región en donde se configura un importante centro, parte del mercado laboral para la explotación, traslado o captación de víctimas, de mujeres, niñas, niños y adolescentes. En el 2019, se registraron 509 casos a nivel nacional, de los cuales Madre de Dios registró 17 casos, lo que representa el 3.3 por ciento. La literatura al respecto considera que en Madre de Dios existe un subregistro de casos que no refleja el número real de denuncias investigadas a nivel policial o fiscal, y procesadas a nivel judicial. Asimismo, el presupuesto del gobierno regional para capacitación contra la trata de personas fue de 46, 213 soles (representa al cambio: 12,042.53 dólar estadounidense).

Conclusiones

ALTA TASA DE INCIDENCIA DE DENUNCIAS A NIVEL NACIONAL 2014 AL 2017



Durante el 2014 al 2017, las cuatro regiones presentaron la mayor tasa de incidencia de denuncias a nivel nacional. La Región Madre de Dios de 40.27 por ciento de tasa de incidencia en 2014 se incrementó a 101.61 por ciento para el 2017; Tacna con 0.89 por ciento pasó a 22.56 por ciento; Tumbes de 7.25 por ciento a 17.67 por ciento; y por último, Lima de 1.59 por ciento a 3.18 por ciento y el Callao, de 1.00 por ciento en 2014 a 6.35 por ciento en 2017.

La condición de fronteras internacionales habla de regiones con importantes flujos migratorios, destaca la situación de debilidad del Estado. En la región Tumbes hay ausencia y falta de cumplimiento de las normas por parte de las autoridades de migración. Los datos hablan sobre la potencial susceptibilidad e importante nexo para la trata de personas en la zona Perú - Ecuador a través de su capacidad de acceso para los flujos migratorios desde Venezuela.

A Madre de Dios llegan personas a la región menos poblada del país, desde nueve regiones del Perú, y en migración internacional desde seis países de América Latina: Ecuador, Venezuela, Bolivia, Brasil (estos dos último son parte de su frontera), Cuba y Chile. En tanto que Lima metropolitana, considerada una Megalópolis de América Latina, cuenta con la presencia de migrantes que llegan desde trece regiones del Perú, y desde tres países latinoamericanos, Ecuador, Colombia y desde el 2018 se incrementa la presencia de migración venezolana. Constatamos que Tumbes al norte del país, se configura como zona de paso en la ruta de la trata de personas de población venezolana -en su mayoría- hacia Lima.

Lima Metropolitana destaca como zona para la captación de la trata de personas hacia Japón y hacia los seis circuitos internos o destinos locales que contiene (CHS Alternativo, 2020); mientras que Madre de Dios resalta como zona de destino para la explotación sexual y laboral de mujeres, niñas, niños y adolescentes en campos auríferos y de tala de árboles, estos dos casos develan la complejidad del problema social e el Perú. La segunda es región selva, formada por unas pocas y pequeñas ciudades intermedias, de menor población frente al resto de regiones en el país, en donde pululan a su alrededor los campos de extracción del metal oro y la tala ilegal de árboles; mientras que la gran ciudad, Lima Metropolitana centraliza todos los poderes del Estado.

Tacna es una de las regiones que contiene el menor porcentaje de población originaria (63.4 por ciento), y población nacida en otras regiones del Perú (36.0 por ciento), con porcentaje de extranjeros (0.6 por ciento). La frontera nacional entre Tacna-Moquegua (regiones colindantes) se configura como ruta para la trata de personas debido al incremento de la minería informal e ilegal en la zona.

Hemos observado a través del índice de desarrollo productivo que durante el 2018, en las cuatro regiones las actividades extractivas fueron las mayormente fértiles y fructíferas. Sobre el caso Madre de Dios, existe mayor documentación acerca de la tendencia de una estrecha articulación entre la explotación laboral y sexual y los microsistemas económicos creados en su mayoría por la minería ilegal, y vinculados al comercio de bebidas alcohólicas. Así, identificamos el tejido de una cadena de mercantilización entre minerías ilegales, comercio de bebidas alcohólicas y la trata de personas.

La explotación sexual y laboral, son dos tipologías de la trata de personas que priman en las cuatro regiones estudiadas, sin embargo en la región Lima Metropolitana encontramos además la mendicidad y en el caso de Madre de Dios, la extracción de órganos -éste último con datos del 2009-, ambos fenómenos escasamente documentados.

Sobre el Plan Nacional 2017-2021, éste expiró el año 2021, es necesario impulsar la construcción de los Planes Regionales que a la fecha solo el 5.0 por ciento de las regiones del país lo han elaborado. Una recomendación es que éstos se construyan en vínculo con los Planes de Desarrollo y de Seguridad Ciudadana por Región.

Acerca del presupuesto para la erradicación del delito éste es discrecional y va decreciendo, se exhorta a los tomadores de decisiones, que dichos recursos se incrementen y sean distribuidos en sus diferentes dimensiones/y fines que persigue el Plan: la prevención, la persecución y la protección.

En general, en el actual contexto de crisis mundial, económica y sanitaria, el panorama es desalentador, la clandestinidad que presuponen las cadenas de grupos, familias y personas organizadas para la trata de personas, favorece el encubrimiento en los registros de datos sobre el problema social, y por tanto dificulta la persecución

y erradicación del delito. Con un mayor incremento de la pobreza, y del ensanchamiento de las brechas de desigualdad social, los negocios para la trata de personas se configuran como una alternativa eficaz para la economía de los tratantes (delincuentes), y como esferas para la búsqueda de sobrevivencia de millones de víctimas, que se arriesgarán persiguiendo la solución inmediata a sus necesidades.

Bibliografía

- Barzola Velásquez, Yajayra Lesly y Urquiza Gómez, Arturo Hamilton (2021). Impacto de la población migrante venezolana en Lima norte, en la demanda de nuevos productos de consumo masivo. Tesis para optar el Título Profesional de Ingeniero Industrial y Comercial. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima-Perú. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/11176/3/2021_Barzola%20Vel%C3%A1squez_2.pdf
- Bautista Durán Ruth, Bazoberry Chali Oscar, y Chumacero Ruiz Juan Pablo. (2016). Amazonía Transfronteriza dinámicas poblacionales, identidades y disputa por los recursos naturales. Instituto Para el Desarrollo Rural de Sudamérica – IPDRS. Foro Andino Amazónico de Desarrollo Rural – FAADR. La Paz-Bolivia. https://www.sudamericarural.org/images/en_papel/archivos/Amazona%20transfronteriza_IPDRS.pdf
- Capital Humano y Social Alternativo CHS. (2012). La Trata de Personas en la Región de Madre de Dios. Primera Edición. Konrad Adenauer Stiftung, Asociación Huarayo, Madre de Dios Perú.
- Capital Humano y Social Alternativo. (2020). Vademécum Antitrata Indicadores socioeconómicos de las regiones Información para la prevención Perú 2018-2019. USAID del pueblo de los Estados Unidos de América. <http://chsalternativo.org/wp-content/uploads/2020/08/2020-Vademecum-Antitrata.pdf>
- Comisión Económica y para América Latina y el Caribe CEPAL (ONU). Temas. Desarrollo Territorial. Economías ilícitas y orden social: la frontera de Perú, Brasil y Colombia. <https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-territorial>
- Coordinadora Nacional de Derechos Humanos. (2020). Informe alternativo al comité de protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP. Lima-Perú. <https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2020/12/21213437/Versi%C3%B3n-Digital-Informe-alternativo-diagramado.pdf>
- Estrada Gorrín, Ana Belén y Fuentes Lara María Cristina. (2020). La construcción de las fronteras europeas como origen de la criminalización de las migraciones en Europa: retóricas de securitización y humanitarismo. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 28, n. 59, ago. 2020, p. 217-234. <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v28n59/2237-9843-remhu-28-59-217.pdf>
- Gobierno Regional de Lima. (2017). Ordenanza Regional N° 03-2017-CR-GRL. Dado en la ciudad de Huacho, sede central del Gobierno Regional de Lima. https://www.regionlima.gob.pe/sisresoluciones/documentos/ORDENANZA_REGIONAL/2017/20799.pdf
- Huerta Pamela y Revollé Alexis. (2020). Trata de Personas. Un delito que no se detuvo. LR Especiales. Capítulo 1,2 y 3. <https://especiales.larepublica.pe/trata-de-personas-un-delito-que-no-se-detuvo/>
- Instituto de Ingenieros de Minas del Perú. (2020). Tacna es la tercera región más competitiva, según el Incore 2020. <https://iimp.org.pe/promocion-minera/tacna-es-la-tercera-region-mas-competitiva,-segun-el-incore-2020>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2018). Resultados Definitivos de los Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Sistema de consulta de base de datos, REDATAM. República del Perú. <http://censo2017.inei.gob.pe/censos-2017-en-madre-de-dios-viven-141-070-personas/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2018). Tumbes Resultados definitivos. Tomo I. República del Perú. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1565/24TOMO_01.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2017). Denuncias de Trata de Personas. Presuntas víctimas y presuntos(as) imputados(as), 2010-2016. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_trata_de_personas.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2018). Perú: Estadísticas de Trata de Personas, 2011-2018. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_trata_de_personas_3.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI. (2019). “Perú: Estadísticas de Trata de Personas, 2012-2019” https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_trata_de_personas_4.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2020). Efectos de la migración interna sobre el crecimiento y estructura demográfica, 2012-2017. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1732/libro.pdf
- López Noam y Tuesta Diego. (2015). Economías ilícitas y orden social: la frontera de Perú, Brasil y Colombia. Revista CIDOB d’Afers Internacionals n.111, p. 79-104 ISSN: 1133-6595 E-ISSN: 2013-035X www.cidob.org
- Martínez Franco, P. (2019). Eficacia de las estrategias legales para combatir el delito de trata de personas. Desafíos, 10 (2), 95-9. <https://doi.org/10.37711/desafios.2019.1.2.69>
- Ministerio Público, Fiscalía de la Nación. (2018). La respuesta del Ministerio Público frente a la Trata de Personas. Evidencia de mercados, uso de tecnologías y delitos conexos. Informe de análisis No. 01. Oficina de Análisis Estratégico Contra la Criminalidad.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos MINJUSDH. (2017). Trata de Personas en el Perú. Criminología de actores y perfiles penitenciarios. Consejo Nacional de Política Criminal. Observatorio Nacional de Política Criminal. Capital Humano y Social Alternativo CHS. <https://indagaweb.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/Trata-de-personas-en-el-Peru.pdf>

Mujica Jaris. (2014). Elementos comparados del impacto de la trata de personas en la salud de víctimas adolescentes en el contexto de la minería ilegal de oro en Madre de Dios. Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos PROMSEX. 1a. ed. - Lima, Perú: Promsex, Anesvad. <https://www.actualidadambiental.pe/wp-content/uploads/2014/04/Trata-de-personas-en-el-contexto-de-miner%C3%ADa-ilegal-en-Madre-de-Dios.pdf>

Municipalidad Metropolitana de Lima. (2018). Plan Regional de Seguridad Ciudadana de Lima Metropolitana 2018. Gerencia de Seguridad Ciudadana. CORESEC Lima Metropolitana.

https://www.munlima.gob.pe/images/coresec/2018/16_ABRIL-18_PRSC_LM_2018_ACTUAL_PARA_RATIFICACI%C3%93N_Us.pdf

Municipalidad Metropolitana de Lima. (2013). Diagnóstico técnico participativo del Plan Regional de Desarrollo concertado de Lima 2012 – 2025. Instituto Metropolitano de Planificación. <https://www.munlima.gob.pe/images/descargas/gobierno-abierto/transparencia/mml/planeamiento-y-organizacion/planeamiento-organizacion/Plan-Desarrollo-Lima-Metropolitana-2012-2025.pdf>

Naciones Unidas ONU. (2012). El estado de la Trata de Personas en el Perú. Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito ONUDC. Este documento no ha sido editado formalmente, está abierto a discusión, y no es necesariamente la opinión de la Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y Delito.

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EC6198FCC44AB5E105257CDD0072F8E2/\\$FILE/trata_PERU_Abril_2_Final.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/EC6198FCC44AB5E105257CDD0072F8E2/$FILE/trata_PERU_Abril_2_Final.pdf)

Novak Fabián y Namihas Sandra. (2009). La trata de personas con fines de explotación laboral: El caso de la minería aurífera y la tala ilegal de madera en Madre de Dios. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Instituto de Estudios Internacionales (IDEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Oficina de análisis estratégico contra la criminalidad. (2018). La respuesta del Ministerio Público Frente a la Trata de Personas. Informe de análisis No. 1. Evidencias de mercados, usos de tecnologías y delitos conexos. Ministerio Público, Fiscalía de la Nación. https://www.mpfm.gob.pe/Docs/0/files/ofaec_informe_de_trata_de_personas.pdf

Oficina General de Planeamiento y Presupuesto, Superintendencia Nacional de Migraciones. (2020). “Características sociodemográficas de la migración venezolana en el Perú, feb 2017 – jul 2020”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1260593/Caracteristicas-sociodemograficas-de-ciudadanos-venezolanos-julio2020.pdf>

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). 2012. Módulo I: Gestión de fronteras Gestión fronteriza integral en la subregión andina. Lima –Perú. <https://peru.iom.int/sites/default/files/Documentos/Modulo1.pdf>

Royer Sandrine y Ramos Gabriela. (2020). Observaciones del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) al Borrador de la Recomendación general de la CEDAW sobre la trata de mujeres y niñas en el contexto de la migración global. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú INDEHPUCP. Lima-Perú. <https://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2020/09/08190624/CEDAW-Espanol-0209.pdf>

Sanz, Teodoro. (2015). Caracterización de las condiciones de trabajo forzoso en la minería de oro en Madre de Dios y una aproximación a los factores de riesgo. Lima: Oficina de la OIT para los Países Andinos, Proyecto “Consolidando y Difundiendo Esfuerzos para Combatir el Trabajo Forzoso en Brasil y Perú”, 2015. 46 p. Primera edición. Organización Internacional del Trabajo OIT.

Sassen, Saskia. (2007). Una Sociología de la Globalización. Katz Editores. 1era. Edición, Buenos Aires, Argentina.

Superintendencia Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior, MININTER. (2020). MIGRACIONES pone en marcha nuevo local de la Jefatura Zonal de Tacna. <https://www.gob.pe/institucion/migraciones/noticias/321384-migraciones-pone-en-marcha-nuevo-local-de-la-jefatura-zonal-de-tacna>

Tapia Ladino Marcela, Liberona Concha Nanette y Contreras Gatica Yasna. (2017). El surgimiento de un territorio circulatorio en la frontera chileno-peruana: estudio de las prácticas socio-espaciales fronterizas. Revista Geografía Norte Grande.No.66 Santiago de Chile. Chile mayo 2017. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022017000100008#bookmark0

Vargas Valencia Fabiola Teresa. (2018). La trata de personas, dilema de la frontera norte de México: un análisis de política pública en Baja California, desde una perspectiva de género y los derechos humanos. Huellas de la Migración, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 93-191, dic. 2018.

<https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/11919/9463>

Vargas Valencia Fabiola Teresa. (2009). Trata de personas: mujeres, niñas, niños en la frontera norte de México. El caso de Baja California. En López Estrada, Silvia. Violencia de Género y políticas públicas. El Colegio de la Frontera Norte, EL COLEF. Juan Pablo Editor, S. A., México. ISBN 978-607-479-015-3.

Vargas Valencia Fabiola Teresa. (2005). Diagnóstico Preliminar sobre Trata de Personas: Mujeres, Niñas y Niños en la Frontera Norte de México (con particularidad en Baja California) El Colegio de la Frontera Norte, El COLEF., Organización Internacional para las Migraciones, OIM. 2004-2005, México.

Palabras clave

Trata de personas, migración global, perspectiva de género y pensamiento global.

Migración de retorno y derecho a no migrar: el caso de la comunidad de San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca.

Diego García Osorio¹

1 - FES Acatlán UNAM.

Resumen de la ponencia

Primer productor forestal del estado de Oaxaca y tercero a nivel nacional, la comunidad zapoteca de San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, ha logrado constituir un modelo de desarrollo comunitario con base en el aprovechamiento sustentable de sus bosques. El grado relativo de desarrollo de la comunidad de estudio, ha logrado incidir en un menor índice de migración a los Estados Unidos de América, en comparación a los que se presentan en la región donde se sitúa, así como mayores condiciones para que sus habitantes lleven a cabo un retorno y reinserción a la vida comunitaria. En la presente ponencia se desarrolla un análisis de las particularidades de dicho proceso migratorio, destacando la pertinencia y actualidad del derecho a no migrar que, si bien en principio es responsabilidad del Estado, en el caso de San Pedro el Alto, desde su autonomía, ha logrado generar diversas condiciones para que sus miembros tengan mayores posibilidades para su retorno, así como de ejercer dicho derecho a no migrar.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es presentar las particularidades del proceso migratorio de San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca a los Estados Unidos de América, destacando el retorno, así como la pertinencia y actualidad del derecho a no migrar y su relación con el estudio de caso.

San Pedro el Alto es una comunidad de ascendencia zapoteca, se encuentra a 105 kilómetros al suroeste de la ciudad de Oaxaca, en una parte elevada del municipio de Zimatlán de Álvarez, Valles Centrales, caracterizada por la presencia de bosques de pino y pino-encino de alto valor comercial donde más del 80% de las 30,000 hectáreas que componen su territorio son de cobertura forestal. La orografía y las relaciones históricas y culturales de la comunidad de estudio con sus pueblos vecinos permiten ubicarla como perteneciente a la región de la Sierra Sur de Oaxaca (García Osorio, 2016, pp. 138-139). Esto último se destaca toda vez que han sido menos los estudios sobre migración que se han llevado a cabo en dicha región, predominando los desarrollados, en el señalado estado, en las regiones de los Valles Centrales, la Mixteca y la Sierra Norte (García Osorio, 2021, p. 14).

A principios de la década de los ochenta del siglo XX, San Pedro el Alto tuvo una amplia participación en el movimiento que llevó a terminar con el esquema de concesiones forestales, a privados y paraestatales, en México. A partir de ello, comenzaron a constituir su experiencia de Manejo Forestal Comunitario (MFC), la cual los ha llevado a recibir reconocimientos y certificaciones de buenas prácticas forestales a nivel nacional e internacional, así como a establecerse como el tercer productor forestal maderable de dicho país (García Osorio, 2021, p. 14).

Los ingresos, fuentes de trabajo y obra comunitaria provistos a partir de los aprovechamientos y transformación de sus bienes forestales, han permitido a San Pedro el Alto generar condiciones de vida para aminorar sus tasas de emigración, para que sus miembros tengan mayores posibilidades de retorno y de reinserción en la vida comunitaria, así como para poder ejercer su derecho a no migrar.

En cuanto a este último, el derecho a no migrar, se destaca la importancia de la comunidad de estudio en los avances que ha logrado para que sus habitantes tengan mayores posibilidades de ejercerlo, a partir de su autonomía, siendo que en principio el Estado es quien debiese de promoverlo, así como la pertinencia de reflexionar en torno a su vigencia y exigencia como parte de una praxis política que trasciende al ámbito académico, desde el cual ha sido poco abordado.

Finalmente, se precisa que la información presentada en este trabajo se desprende de la investigación desarrollada para la tesis de grado en la Maestría en Estudios México-Estados Unidos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que defendió el autor en 2021.

Desarrollo

El primer acercamiento que tuvo el autor con respecto al derecho a no migrar fue durante su asistencia a la *Mesa de Trabajo A: "Migración, Desarrollo y el Derecho a no Migrar"*, dentro de la VII Asamblea General Binacional del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB), celebrada en la ciudad de Oaxaca de

Juárez, México, entre los días 14 y 16 de octubre de 2011.

A partir de dicha experiencia se buscó ahondar sobre el mismo. En el ámbito académico, la primera referencia que quien este trabajo presenta ha encontrado, es el artículo de Armando Bartra: *Dislocados: Los derechos del que migra y el derecho de no migrar*, publicado en 2002, donde sostiene lo siguiente:

Es necesario tratar de amortiguar el dolor social que causa la diáspora, apoyando a los migrantes organizados que reivindican su dignidad y defienden sus derechos. Pero es necesario también defender el derecho (...) a permanecer en su tierra, si así lo desean (...) el Estado mexicano no asume su derecho soberano -y su obligación constitucional- de imprimirle a la economía el curso que demanda el bienestar de los ciudadanos (Bartra, 2002, párr. 56 y 58).

Desde la militancia, como migrante mixteco y oaxaqueño e integrante del FIOB, y también como académico, en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), Gaspar Rivera Salgado, manifiesta:

Necesitamos un desarrollo que haga de la migración una opción más que una necesidad (...) Encontraremos la respuesta a la migración en nuestras comunidades de origen. Para concretar el derecho a no migrar debemos organizar las fuerzas en nuestras comunidades y combinarlas con los recursos y experiencias que hemos acumulado a lo largo de 16 años de organización transnacional (traducción del autor) (Bacon, 2008, párr. 14).

La perspectiva que se puede encontrar en lo expresado por Rivera Salgado trasciende la reflexión académica y da cuenta de un posicionamiento y actuar social y político desde las bases, desde la organización y lucha por los derechos de las personas migrantes y sus comunidades de origen, que se destacan en cuanto al derecho a no migrar, pero también en sus comunidades de arribo.

El derecho a no migrar exige que toda persona debe de contar con las condiciones en su lugar de origen para poder alcanzar su pleno desarrollo humano, obligación del Estado y mandato constitucional para quienes ejercen cargos públicos, y que no sea la falta de dichas condiciones lo que les obligue a emigrar sino que sea, de presentarse, dicho acto, uno de carácter voluntario puesto que migrar es también un derecho.

En el caso de San Pedro el Alto, como se aborda más adelante, la conformación de las posibilidades para que sus miembros puedan ejercer dicho derecho tiene su fundamento en su capacidad de organización y autonomía comunitarias, donde tiene relevancia toral el ejercerlas alrededor del aprovechamiento sustentable de sus bosques.

La metodología que guió la investigación sobre la cual se sustenta el presente trabajo consistió en: 1) distintas temporadas de trabajo de campo siendo la última de ellas en julio de 2019, dentro de las cuales se realizaron entrevistas a profundidad a 37 migrantes de retorno de 71 que fueron identificados (52%), 5 a migrantes en visita a la comunidad, así como a diversas autoridades, caracterizados, administradores y trabajadores de las empresas comunales, familiares de migrantes y población en general;

2) Visitas de observación y recorridos de campo a comunidades vecinas a fin de acercarse al conocimiento del contexto de la microrregión donde se sitúa la comunidad de estudio, así como de las dinámicas migratorias que se desenvuelven en la misma, aspectos fundamentales de referencia y contraste para la comprensión y análisis de las particularidades de su propio proceso migratorio mas también de las afinidades con las dichas comunidades vecinas y

3) Se llevó a cabo la revisión y análisis documental sobre el concepto y la práctica del derecho a no migrar, así como de los procesos migratorios en la región de la comunidad de estudio y el estado de Oaxaca, lo que permitió constatar que la perspectiva del derecho a no migrar no ha sido ampliamente abordada ni difundida y que el estudio de los procesos migratorios en la microrregión de Los Altos, Sierra Sur de Oaxaca, así como de dicha región en su conjunto, donde se encuentra ubicada la comunidad de San Pedro el Alto, han sido marginales, estudios de tal orden se han concentrado en las regiones de la Mixteca, Valles Centrales y Sierra Norte, principalmente, en dicha entidad.

Como se ha señalado previamente, San Pedro el Alto tuvo un papel preponderante en el movimiento que dio fin al esquema de concesiones forestales a privados y paraestatales en México. Sus bosques comunitarios fueron concesionados a una empresa privada, la Compañía Forestal de Oaxaca (CFO) entre 1958-1983, este último, año en que se dio termino al esquema de concesiones, constituyendo su Empresa Forestal Comunitaria (EFC) en 1984 (García Osorio, 2016, p. 142 y 144).

Si bien la CFO obtenía las mayores ganancias por la explotación de los bosques de San Pedro el Alto, puesto que sólo empleaba a sus habitantes en trabajos poco especializados y mal remunerados y pagaba una cuota por metro cúbico de madera del arbolado en pie, conocida como “derecho de monte”, este último permitió que, de manera comunitaria (el de los trabajadores debe considerarse como individual o familiar), tuviesen ingresos los cuales invirtieron en infraestructura de servicios básicos, que en principio debiesen ser públicos, es decir, provistos por el Estado, mejora de vivienda, adquisición de camiones para transportar madera y conformar, en 1978, su propia línea de autobuses comunitaria (García Osorio, 2016, p. 143).

Al comenzar las diferencias con la CFO, desde finales de la década de los setenta del siglo XX que llevó a detener la extracción de la materia prima forestal, por tanto el pago por derecho de monte y al no empleo de sus habitantes por la misma, hasta los inicios del MFC, que como se ha indicado comenzaron con la conformación de su EFC en 1984, las condiciones económicas en la comunidad se vieron mermadas lo que fue detonante para que la emigración, tanto en el ámbito nacional como a los Estados Unidos de América, se presentase con mayor incidencia, previamente a ello el autor sólo pudo identificar casos aislados, el primero de ellos en 1957, de miembros de la comunidad que emigraron a lo Estados Unidos dentro del marco del Programa Bracero (1942-

1964).

El primer migrante que pudo identificarse en ese periodo partió en 1985 al Sur de California, la ruta más importante, toda vez que para julio de 2019, que como ya se ha señalado se llevó a cabo la última temporada de campo en la comunidad de estudio, se pudieron registrar un total de 44 habitantes de San Pedro el Alto en aquel estado. La segunda ruta más importante ha sido hacia Columbus, Ohio, donde, hasta el mismo julio de 2019, se pudieron contabilizar 31 miembros de la comunidad. El primer registro para dicha ruta se ubicó en 1998, cuando la primera ya se había consolidado.

Los migrantes de San Pedro el Alto en los Estados Unidos representan el 5.4% de su población, lo que contrasta ampliamente con la media de la región del 20-25%. Este contraste en la tasa de expulsión responde al entramado de empresas comunitarias, la más importante de ellas la EFC que ha colocado a San Pedro el Alto como el tercer productor maderable de México, mas también su industria de aserrío *Dimensionados Oro Verde*, la purificadora y embotelladora de agua de manantial *Beedani*, la línea de autobuses, la gasolinera y la caja de ahorro, como se ha señalado, todas comunitarias, que en su conjunto generan alrededor de 450 fuentes de trabajo (también para miembros de comunidades vecinas en las actividades de los aprovechamientos forestales), así como los recursos para proveer de infraestructura básica, servicios de salud, construcción y mantenimiento de centros de estudios y provisión de transporte escolar gratuito, apoyo a mujeres y hombres mayores de 60 años, reparto de utilidades, entre otros (García Osorio, 2021, pp. 162-163). Tales condiciones no sólo inciden, como se ha señalado, en mitigar los índices migratorios en la comunidad sino son las mismas que permiten a sus miembros mayores posibilidades de ejercer su derecho a no migrar.

Finalmente, debe destacarse que para poder acceder a los empleos y beneficios que provee la comunidad, sus habitantes, lo que incluye a los migrantes de retorno, deben de cumplir con su participación como autoridades agrarias y en el Sistema de Cargos (en estos casos se circunscribe a los hombres), en mayordomías, en brindar *tequio* (trabajo comunitario no remunerado) y cumplir en los diversos comités establecidos como los de las escuelas, de salud o de festejos para la fiesta patronal del pueblo. Lo anterior permite, a su vez, que los referidos migrantes de retorno tengan mayores facilidades para su reinserción en la vida comunitaria.

Conclusiones

Si bien en principio la provisión de las condiciones para poder ejercer el derecho a no migrar corresponde al Estado, San Pedro el Alto ha logrado, desde su autonomía y fortaleza comunitaria, generar diversas condiciones para que sus miembros tengan mayores posibilidades de ejercer dicho derecho a no migrar.

Así mismo, los migrantes de retorno que al cumplir con sus obligaciones con la comunidad retoman su derecho para poder tener acceso a los empleos y beneficios que ésta provee, encuentran un entorno que les brinda más posibilidades para reintegrarse a la vida comunitaria.

En un contexto en que las crisis humanitarias, que es como en su amplitud y alcances deben considerarse a las crisis migratorias, abarcan actualmente en gran medida los estudios y las miradas en la materia, con pleno fundamento, se sostiene la pertinencia y vigencia del derecho a no migrar toda vez que comprende la exigencia de un conjunto de otros derechos como a un pleno desarrollo humano, a un trabajo digno y bien remunerado o el derecho a la vida.

Finalmente, debe subrayarse la complementariedad entre el derecho a no migrar y el derecho a migrar con todos los derechos, los cuales se concatenan, a su vez, con el propio derecho a migrar, los derechos fundamentales están por sobre toda frontera y entramado legal de carácter nacional.

Bibliografía

- Bacon, D. (2008, 24 de julio). Immigration and the Right to Stay Home. *AlterNet*, https://www.alternet.org/2008/07/immigration_and_the_right_to_stay_home/
- Bartra, A. (2002, 3 de noviembre). Dislocados: Los derechos del que migra y el derecho de no migrar. *Masiosare*, 254. <https://www.jornada.com.mx/2002/11/03/mas-bartra.html>
- García Osorio, D. (2016). La experiencia del manejo forestal comunitario en San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca. En N. B. Guzmán Ramírez, E. Guzmán Gómez e I. S. Aguilar Rocha (coords.), *Territorio, recursos naturales y procesos productivos* (pp. 135-151). México. Universidad Autónoma del Estado de Morelos; El Errante Editor.
- García Osorio, D. (2021). *El proceso migratorio de San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, a los Estados Unidos de América: comunidad y derecho a no migrar*. [tesis de maestría, Facultad de Estudios Superiores Acatlán-Universidad Nacional Autónoma de México].

Palabras clave

Derecho a no migrar; San Pedro el Alto, Zimatlán de Álvarez, Oaxaca; Manejo Forestal Comunitario.

O CONTEXTO DE SAÚDE E MIGRAÇÃO NAS AMÉRICAS

Ingrid DONALD ¹;

Tânia Krüger ¹

1 - Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumen de la ponencia

O CONTEXTO DE SAÚDE E MIGRAÇÃO NAS AMÉRICAS Ingrid Augusta Celmer Donald Tânia Regina Krüger Universidade Federal de Santa Catarina XXXIII CONGRESSO LATINO-AMERICANO ALA MÉXICO 2022 Grupos de Trabalho: GT 22 - Migrações, Refúgio e Outras Mobilidades Este texto tem como objetivo analisar a questão da migração e saúde com Baseado em documentos da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Na história da humanidade, os deslocamentos humanos e as migrações constituem parte inerente e, ao mesmo tempo, os indicadores continuam expressivos de que a situação humanitária por parte dos migrantes é dramática, contrariando o art. VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos Rights (1948) que afirma que “todo ser humano temo o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a Lei”. Em particular, os sistemas e serviços de saúde dos dois países que aceitam migrantes são questionados, assim como outras políticas públicas, por exemplo, trabalho e renda, educação e moradia. Na primeira parte do trabalho, refletimos sobre as causas das migrações contemporâneas que se relacionam com a radicalização de dois processos políticos, ditatoriais, intolerâncias culturais e religiosas, mediadas por interesses bélicos e econômicos de diversas ordens e submetem diversas poeiras à miséria, morte ou violência migração. O texto apresenta elementos que particularizam a migração na América Latina, especialmente as vulnerabilidades socioeconômicas, bem como aspectos culturais, linguísticos, políticos, violentos, ambientais, entre outros. No segundo item procuramos refletir sobre as propostas das OPAS - por meio do documento Guia em Migração e Saúde - para os serviços de saúde para migrantes (2019). Há uma linha de atuação no documento migração e saúde da Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS, que busca assegurar que os determinantes que afetam a saúde de dois migrantes. O documento recomenda o desenvolvimento de planos e ações para enfrentar com eficiência os desafios comuns de saúde ligados à migração e identificar mecanismos de financiamento para a saúde, com o objetivo de apoiar as demandas para o aumento do sistema de saúde de dois países relacionados à migração internacional em larga escala. Apesar dessa referência, o Guia silencia o quanto eu abordo a saúde diante das tensões na organização de dois serviços de saúde em cada país. Sabe-se que para avaliar e formular políticas públicas direcionadas ou inclusivas é necessário direcionar políticas, programas e/ou ações capazes de sanar a iniquidade bem como contemplar as especificidades das populações migrantes, não afetando sua saúde. Problemática o quanto se busca a forma de aplicabilidade e eficácia dessas políticas em diferentes conjunturas sociais ao mesmo tempo em que se busca uma superação das desigualdades étnicas socialmente construídas que, nestes tempos de tantas adversidades e incertezas, ainda prevalece na atualidade. dias Palavras-chave: Américas, Migração, Saúde, OPAS.

Introducción

Introdução

As migrações internacionais têm aumentado significativamente no mundo moderno. Na contemporaneidade, a migração é um dos principais desafios mundiais, e por isso encarada como uma importante pauta para a maioria dos países do globo. Diante de tal fato, surge a necessidade de compreender a relação existente e o modo como as migrações têm impactado nos países, sobretudo no que tange às questões voltadas à saúde da população migrante.

Segundo Sônia Dias e Aldina Gonçalves (2007), ao longo da história, a humanidade experimenta o deslocamento de pessoas ou grupos dentro e fora de países. Estas são frequentemente motivadas por alterações, seja no ambiente, na demografia, na economia, na política, entre outros. As principais razões para a migração incluem questões ambientais (por exemplo, desastres naturais), econômicas (como pobreza, diferenças de recursos entre países, aspirações de melhores condições de vida, globalização da economia), políticas e religiosas (podemos citar guerras e/ou conflitos). O estado de saúde dos indivíduos e a necessidade de cuidados médicos também podem ser fatores que influenciam a mobilidade de pessoas.

Para as autoras, tal configuração pode ser interpretada como um fenômeno socioeconômico. Desta forma,

A migração pode ser considerada um contributo essencial para o desenvolvimento e para a resolução do problema demográfico que ocorre nos países desenvolvidos, na

medida em que estes se confrontam com uma população envelhecida e uma taxa diminuta natalidade. Nestes países, a população imigrante, geralmente em idade ativa, contribui com mão-de-obra em várias atividades econômicas para as quais não existe, muitas vezes, disponibilidade de trabalhadores nos próprios países. Por outro lado, nos países em desenvolvimento, onde os aspectos demográficos têm outras características, a migração surge, como já se referiu, como um recurso contra a pobreza ou como solução para outras situações, nomeadamente catástrofes naturais, conflitos bélicos, políticos, étnicos e religiosos. (Dias & Gonçalves, 2017, p. 16).

Portanto, a migração é, deste modo, um fator de desenvolvimento econômico, social e cultural para ambas as partes envolvidas. No entanto, a migração oferece um grande desafio em termos de atenção às necessidades sociais dos migrantes, entre elas a de Saúde Pública, pois mesmo os países mais desenvolvidos, enfrentam problemas relacionados aos determinantes de saúde dos imigrantes. São muitos os relatos e estudos que apontam que a migração pode levar à insegurança humana e às restrições dos direitos humanos, inclusive os relacionados à saúde.

Nesse sentido, alguns especialistas têm demonstrado preocupação no que tange ao elevado número de populações deslocadas nos últimos anos. Eles creem que estamos enfrentando uma onda de deslocamentos sem precedentes. O deslocamento e a migração são fatores determinantes para a saúde de refugiados e migrantes, que também influenciam as populações dos países ao longo da rota de migração. A mobilidade populacional tem profundos efeitos não somente nos sistemas de saúde desses países, mas também na saúde das populações migrantes e anfitriãs. Por conseguinte, atender às necessidades de saúde das populações em movimento é uma parte essencial dos princípios de saúde pública e está de acordo com o direito à saúde de todas as pessoas que vivem em um país. (Rodrigues&Farias, 2022; Reckziegel&Wenczenovicz, 2022).

A mobilidade humana e a migração são componentes inerentes, e os indicadores continuam a ser significativos. A situação humanitária de alguns migrantes é profundamente negligenciada, contrariando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que enuncia que toda pessoa tem o direito de ser reconhecida como tal em qualquer lugar, diante da lei. Os sistemas e serviços de saúde dos países que acolhem os migrantes, por vezes, são postos à prova, assim como outras políticas públicas, como o trabalho, a renda, a educação e a moradia (Lussi, 2015).

Neste sentido, o presente artigo busca identificar, através de documentos da Organização Pan-Americana da Saúde-OPAS e da Organização Internacional para as Migrações-OIM, se há diagnóstico e se há propostas para atender a saúde das pessoas que migram, bem como, o modo como são tratadas e evidenciadas dentro da lógica desta condição.

Deste modo, problematiza-se neste trabalho a questão da presença de debates e dados que se relacionam a atenção à saúde, utilizando como base os documentos da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), como o Plano Estratégico da Organização Pan-Americana da Saúde 2020-2025: A equidade, o coração da saúde.

Tal problemática se justifica pela necessidade em compreender como a saúde tem sido pensada para as pessoas que se encontram em situação de migração nos países da América Latina e no Caribe. Bem como, pela importância em refletir sobre está, sobretudo, em relação à região da América Latina.

No Brasil, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) atua em cooperação com os governos federal, estaduais e municipais, além de outras instâncias do poder público, apoiando o fortalecimento de políticas, planos e espaços de participação social de pessoas refugiadas, solicitantes da condição de refugiado e outras pessoas sob o mandato da agência. O ACNUR entende que a proteção e a integração dessas populações é uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores públicos, privados, organizações não-governamentais, academia e instituições e agentes internacionais, e que apenas estratégias conjuntas e sinérgicas entre eles podem promover respostas integrais às necessidades da população refugiada. O ACNUR é membro observador de diversos comitês estaduais e municipais e presta suporte técnico ao planejamento, elaboração e implementação de políticas públicas locais para refugiados e migrantes.

A Organização Internacional para as Migrações (OIM) é administrada pela ONU e é a agência humanitária responsável pelo suporte, proteção e desenvolvimento de migrantes e refugiados. Os documentos da OIM incluem as convenções, regulamentos, atas, relatórios, comunicados de imprensa, estudos e declarações sobre as questões relacionadas à migração. Estes documentos oferecem orientação e diretrizes para a boa gestão das migrações e servem de base para o desenvolvimento de políticas e programas de migração. Alguns destes documentos incluem a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Migrantes, o Estatuto do Refugiado da OIM, o Programa Mundial de Ação, a Declaração de Direitos dos Refugiados e a Carta de Princípios para as Migrações Internacionais (OIM, 2015).

Já a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) é uma agência regional da Organização Mundial da Saúde que tem como objetivo a promoção da saúde e o bem-estar da população das Américas. A OPAS oferece orientação e assessoria técnica aos países membros da região, desenvolvendo programas e projetos que buscam melhorar os serviços de saúde e a qualidade de vida dos cidadãos.

Dessa forma, a OIM e a OPAS são agências regionais da Organização das Nações Unidas (ONU) responsáveis por apoiar, proteger e desenvolver migrantes e refugiados, bem como promover a saúde e o bem-estar da população das Américas. As duas agências produzem documentos, estudos e relatórios que servem como

referência para os países membros, oferecendo orientação e diretrizes para a boa gestão das migrações e a melhoria dos serviços de saúde dos quais serão analisados neste trabalho.

Em termos estruturais, este artigo divide-se em três seções, quais sejam: inicialmente apresentamos um panorama geral sobre a constituição do conceito, bem como os fatores que caracterizam a migração contemporânea, através de documentos que apontam estes indicadores a partir de 2018, até os dias atuais no item Migração contemporânea: fenômeno global e transversal. O segundo item Migração e Saúde tratamos da relação entre migração e os aspectos relacionados à saúde. Conforme dados apresentados em 2015 pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), o ato de migração pode ser definido como o deslocamento, individual ou coletivo, de pessoas, atravessando fronteiras administrativas e/ou políticas em um ambiente geográfico para seu estabelecimento permanente ou temporário na área. Esta definição inclui tanto aqueles que saem de seus locais de residência por motivos diversos, chamados de emigrantes, como aqueles que chegam para se estabelecer em uma área diferente de sua origem ou residência, chamados de imigrantes. No item final OPAS e OIM: diagnósticos, recomendações e ações sobre saúde e migração, analisamos os documentos de 2018 e 2019 para compreender o modo como a saúde é citada dentro dos diagnósticos e ações destas organizações internacionais. Na conclusão, retomamos os principais pontos deste trabalho, assim como logramos que tal revisão possa contribuir para o surgimento de novas pesquisas sobre o tema, considerando que este trabalho é um primeiro esforço em lançar reflexões sobre este relevante tema.

Desarrollo

1. Migração contemporânea: fenômeno global e transversal

A migração contemporânea é frequentemente motivada por pressões socioeconômicas, políticas, ambientais e culturais. Estas pressões levam as pessoas a buscarem melhores condições de vida, segurança, trabalho ou acesso a recursos, assim como mudanças culturais, educacionais ou religiosas. A migração contemporânea acontece entre países ou regiões próximas, com economias e culturas relacionadas, sendo distinta da migração histórica, que ocorre entre continentes. (Lima, 2014)

Segundo Lima (2014, p. 4),

O aumento da migração global tem criado novos desafios para as políticas de direitos humanos, pois muitos governos não estão preparados para lidar com as questões relacionadas à migração. Uma vez que a migração é cada vez mais vista como um fenômeno global complexo – com raízes em questões históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais – a proteção de seus direitos humanos requer que os Estados implementem políticas que levem em conta as necessidades específicas dos migrantes e as dinâmicas da migração. Isso inclui, por exemplo, a necessidade de um sistema de proteção adequado, acesso a serviços básicos, acesso ao trabalho e direitos civis e políticos, bem como a implementação de programas de integração para migrantes bem-sucedidos.

A partir das questões apresentadas, pode-se considerar que o número de emigrantes é maior que o de imigrantes. Isso ocorre porque há uma grande quantidade de pessoas que buscam melhorias na qualidade de vida, o que torna a jornada de migração desafiadora. Contudo, a história dos migrantes é diversificada, abrangendo desde experiências simples de mudança de residência a experiências mais complexas, como o retorno ao país de origem, a deportação ou a aceitação temporária. Além disso, a realidade torna-se ainda mais complexa quando são considerados os países de trânsito, possibilitando um leque de escolhas e cenários que podem ser experimentados por uma mesma pessoa durante o processo migratório. (Reckziegel&Wenczenovicz, 2022)

No início do século XXI, observou-se um aumento acentuado no número de migrantes em todo o mundo. Segundo Rodrigues e Farias (2022), em 2020, foi estimado que existiam cerca de 281 milhões de migrantes em movimento ao redor do globo, o que representa quase o dobro do número verificado décadas atrás. A América Latina e o Caribe deixaram de ser uma região caracterizada pela imigração extrarregional, entre 1970 e 2010, a imigração intrarregional passou de 24% para mais de 63% (OIM, 2018). Conforme a Organização Internacional para as Migrações (2018), nos últimos tempos, verificou-se um significativo aumento nos fluxos migratórios intrarregionais para países como Argentina, Belize, Brasil, Chile, Costa Rica, Panamá, República Dominicana e Trinidad e Tobago. Dada a heterogeneidade dos perfis sociodemográficos dos imigrantes e as características das instituições sociais dos países de destino, pode-se esperar que as trajetórias de inclusão social e econômica sejam variadas.

Quanto à influência da globalização, há indícios no Relatório Mundial sobre Migração (2018). O Relatório Mundial sobre Migração de 2018 foi publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). O relatório analisa os últimos desenvolvimentos, tendências e desafios da migração internacional e apresenta respostas inovadoras para desenvolver políticas e abordagens mais eficazes e humanitárias para a migração. O relatório destacou que, ao mesmo tempo que os migrantes e refugiados estão sendo tratados de forma cada vez mais hostil, eles também estão contribuindo para a economia, a sociedade e a cultura, reforçando as comunidades que os acolhem e adicionando valor ao mundo.

O Relatório Mundial sobre Migração é publicado a cada três anos e oferece uma visão global da migração em todo o mundo, abordando temas como o fluxo de migrantes, as políticas migratórias, os desafios e as

oportunidades que a migração oferece para os migrantes e para seus países de origem. Em 2018, de forma mais específica, o relatório teve como tema principal a Migração como um fator de desenvolvimento. Onde divulgou-se análises feitas sobre as formas como a migração internacional pode contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural em países de origem, trânsito e destino. (Relatório Mundial sobre Migração, 2018)

O Relatório Mundial sobre Migração se refere a todos os tipos de migrantes, incluindo aqueles que se deslocam de forma voluntária para procurar melhor qualidade de vida ou oportunidades de trabalho, aqueles que se deslocam devido a crises humanitárias ou conflitos, aqueles que são forçados a se deslocar por motivos de sobrevivência, aqueles que viajam ao exterior para estudar, e aqueles que são traficados.

Segundo Relatório Mundial sobre Migração (2018),

Migrar é um direito humano fundamental e uma declaração de autonomia e de desejo de melhorar a qualidade de vida. É também um direito humano básico que todas as pessoas têm o direito de sair e retornar ao seu país. É um direito, mas também uma necessidade, e é necessário que os governos, as organizações internacionais e a sociedade civil trabalhem juntos para garantir que as pessoas que migram tenham acesso a direitos iguais e a proteção. (p.25)

Seguindo uma abordagem semelhante, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aborda a questão da migração como um tema de transversalidade, uma vez que duas áreas-chave a serem consideradas pelo programa são o desenvolvimento econômico e produtivo, bem como a segurança cidadã, a coesão social e a justiça (PNUD, 2020). A transversalidade da migração abrange diversas dimensões, tais como sexualidade, gênero, violência, multiculturalismo de etnias, condições como deficiência, nível de renda, educação e oportunidades de emprego, idade, situação política e econômica, situação migratória, desigualdade social e estado de saúde, entre outros (PNUD, 2020).

Nos últimos anos, a migração na América Latina e Caribe tem se intensificado, com grandes contingentes de pessoas saindo de seus países de origem em busca de melhores condições de vida. Dados estatísticos mostram que a taxa de emigrantes é alta, assim como a taxa de imigrantes e de migração interna. Porém, também há uma taxa significativa de deslocamento forçado, motivado por conflitos armados e desastres naturais. Para lidar com este problema, é necessário que sejam tomadas medidas eficazes, como melhorar as condições de vida nas áreas de origem e reduzir a violência. (Relatório Mundial sobre Migração, 2018)

Portanto, a relação entre condições de vida e a promoção de saúde, dentro das propostas, recomendações e ações de programas e documentos internacionais, são pais que deve de priorizadas. Mas, antes de qualquer outra coisa é fundamental que se compreenda as dinâmicas existentes nesta relação.

Migração e Saúde

A migração é uma questão transversal de responsabilidade conjunta dos governos e da sociedade civil que envolve diversos aspectos, como a faixa etária, o estado de saúde, condições sociais, gênero, deficiência, violência, discriminação, interculturalidade, questões políticas nacionais e internacionais, além das condições específicas de quem parte, chega e fica. Nesse sentido, a condição migrante deve ser considerada como uma esfera inclusiva e diversa que abrange outras características e condições humanas. (Araújo & Sarmiento, 2021)

A relação entre migração e saúde está intimamente ligada. Como consequência das mudanças culturais, sociais e locais, as condições de saúde dos migrantes podem estar sujeitas a mudanças significativas, que são influenciadas por seu status migratório. Estudos mostram que os migrantes têm um maior risco de desenvolver doenças crônicas, deficiências físicas, mentais e emocionais, além de problemas de saúde mental, abuso de drogas ou álcool, entre outros. Além disso, o estresse migratório, a pressão de adaptação a novos contextos sociais, a falta de acesso a serviços de saúde adequados, o isolamento social e a discriminação racial também são fatores que contribuem para o aumento. (Boccolini et al., 2016)

Conforme Costa, Gurgel e Matos (2020) a crescente mobilidade somada a superdiversidade constituem desafios para governos em todo o mundo, em diversos aspectos, principalmente no que tange ao acesso a saúde global e local. Sendo uma pauta que necessita ser discutida e acolhida em termos de cooperação internacional e de adoção de medidas como o acesso universal a saúde, preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU), a exemplo da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A pessoa imigrante e/ou refugiado(a), estão inseridos num contexto de vulnerabilidades marcado pela irregularidade da situação documental migratória, discriminação/xenofobia, racismo, condições precárias de trabalho e moradia, diferenças culturais e linguísticas e por limitações socioeconômicas que aviltam sua condição de vida e os expõem a situações iminentemente prejudiciais à saúde. No entanto se deve evitar generalizações que possam incidir numa ideia equivocada de população imigrante doente ou portadora de diversas doenças. A população imigrante pode apresentar situação de saúde boa, mas incorre que ela declina com o tempo, devido às baixas condições de trabalho, limitações linguísticas, baixo status socioeconômico, dificuldades de acesso a serviços de saúde, de educação, de assistência social, de documentação, lazer, cultura, dentre outros que são componentes da rede de atendimento.

As autoras Costa, Gurgel e Matos (2020), trazem para a discussão a saúde da pessoa imigrante sob duas abordagens de extrema relevância, que diz respeito a aculturação e a interseccionalidade. A primeira aborda a centralidade na cultura, ou seja, a relação de aprendizagem da cultura do país de acolhimento e seus desafios e

dilemas diante da cultura de origem do imigrante. Já a interseccionalidade, tem seu surgimento com a corrente feminista negra nos Estados Unidos e debate sobre questões de gênero, raça/etnia, classe social como fatores associados de vulnerabilidade e, portanto, os analisa de maneira concomitante, essa linha também argumenta sobre a questão do racismo estrutural.

Nesta perspectiva, deve-se considerar a interseccionalidade alinhada entre a variedade de fatores que afetam o estado de saúde do imigrante, tais como aspectos demográficos, posição socioeconômica, o lugar, políticas de imigração e de integração, racismo e xenofobia, contexto étnico e racial e a própria história de migração.

De acordo com Dias e Gonçalves (2007, p.18):

O estado de saúde de uma população é resultado de redes complexas de determinantes que envolvem fatores biológicos, genéticos, psicossociais, estilos de vida e comportamentos, meio ambiente físico, socioeconômico e cultural, aspectos relacionados com os sistemas de saúde, e ainda fatores políticos e de nível macrossocial.

Promover a saúde da população migrante envolve o reconhecimento das barreiras culturais e linguísticas, assim como das condições socioeconômicas e da educação em saúde. A sensibilização cultural é essencial em qualquer programa de educação em saúde, pois deve incluir estratégias de formação em saúde como o uso de tecnologia, colaboração com equipes multidisciplinares e participação ativa da comunidade. (Pizarro & Villa, 2016) Além disso, para garantir o direito de acesso aos serviços de saúde, tratamento digno e cuidados de saúde física e mental dos migrantes (incluindo os indocumentados), é necessário assegurar o acesso à informação, garantindo a consideração e o respeito à identidade, patrimônio religioso, cultural e social dos migrantes.

Apesar da limitação de dados, os estudos e os indicadores de saúde disponíveis sugerem que os migrantes possuem um maior grau de vulnerabilidade em relação aos problemas de saúde. Neste sentido, a OPAS e a OIM têm trabalhado conjuntamente para melhorar a saúde das pessoas migrantes, assegurando o acesso a cuidados médicos de qualidade, serviços de saúde mental e apoio social. (OPAS, 2019; OIM, 2018).

Além disso, as pessoas em situação de migração, conforme Dias e Gonçalves (2017) tendem a desenvolver também patologias relacionadas à saúde mental. Pois, as populações imigrantes apresentam um risco aumentado de desenvolver desordens mentais, tais como depressão, esquizofrenia e estresse pós-traumático, devido à variedade de fatores enfrentados durante o processo de migração.

Embora se considere, de maneira geral, que a população migrante é geralmente saudável, estes indivíduos podem estar mais vulneráveis à doença devido aos riscos para a saúde e o bem-estar a que estão expostos nos países de acolhimento. Ao chegarem a seus destinos, esses migrantes se deparam com um ambiente físico e social distinto, culturas e estilos de vida contrastantes, barreiras linguísticas, “diferenças nos sistemas administrativos e legais, entre outros”. (Dias & Gonçalves, 2017, p.18)

Desta forma, tais modificações tendem a causar problemas físicos, psicológicos e sociais, que podem estar relacionados com o contexto social do país de origem, bem como do país de acolhimento. Por isso, torna-se fundamental compreender o modo como essas questões são pensadas dentro da lógica dos documentos de organizações internacionais, tal como a OIM e a OPAS.

3. OPAS e OIM: diagnósticos, recomendações e ações sobre saúde e migração

As ferramentas de diagnóstico, recomendação e ação da OMS sobre saúde e migração são usadas para melhorar a saúde e bem-estar dos migrantes. A OIM é o principal organismo internacional responsável por gerenciar a cooperação internacional no que diz respeito a temas relacionados à migração. Trata-se de uma agência especializada das Nações Unidas e foi criada em 1951 para ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas que se deslocam em busca de oportunidades econômicas, educacionais ou sociais (OIM, 2018).

Os documentos mais recentes publicados pela OIM incluem relatórios globais sobre migração, guias de boas práticas para migração internacional segura, o papel da OIM na migração internacional e entre outros. São diversos os documentos atuais que citam sobre: como o papel o Papel da OIM na Migração Internacional (2018); Relatório Global sobre Migração (2019); Estatísticas Globais de Migração e Desenvolvimento (2019); Estatísticas Globais de Migração (2019); Estatísticas de Migração por Estado (2019). Relatório Global sobre Migração (2020).

Estes documentos fornecem diagnósticos detalhados e recomendações para abordar os desafios econômicos, sociais e ambientais relacionados à migração, além de incentivar a igualdade de direitos para migrantes e refugiados. Os diagnósticos apresentados, apresentam dados sobre a desigualdade de oportunidades para migrantes e refugiados, os desafios para integração social e a atenção com a saúde em termos de serviços básicos e mobilidade segura.

Analisando os dados publicados pela OIM desde 2018 até 2020, pode-se observar que houve um aumento na identificação dos problemas relacionados à migração e o desenvolvimento de novas estratégias para lidar com esses problemas.

Com relação ao exposto anteriormente, a OIM realiza e apoia pesquisas e produção de dados com o objetivo de orientar e informar sobre políticas e práticas migratórias. As pesquisas e informes são realizados para ampliar a entrega dos programas da OIM e contribuir com um entendimento mais amplo dos padrões e processos migratórios, bem como as conexões entre pesquisa em migração com política e prática migratória. Já em relação a OPAS, o objetivo da organização é prevenir, controlar e tratar doenças infecciosas e outras condições de saúde pública. Para isso, presta serviços aos países membros da OMS, desenvolvendo e implementando programas de saúde que visam melhorar a saúde das populações e reduzir a incidência de doenças. Assim, o OPAS recomenda aos países membros que desenvolvam e implementem programas de saúde que incluem a vigilância das doenças infecciosas e outras condições de saúde pública, além de estabelecerem sistemas de informação para monitorizar doenças infecciosas e outras condições de saúde, bem como estratégias para prevenir, controlar e tratar, verificando os sistemas de controle de qualidade para garantir a eficácia dos serviços de saúde.

Conclusiones

Conclusão

Embora os movimentos migratórios internacionais tenham experimentado um rápido aumento nas últimas duas décadas, não se pode afirmar que são superiores àqueles ocorridos em etapas anteriores; na realidade, o que aconteceu foi uma mudança de direção quanto à emigração, que tendeu a se concentrar do Sul para o Norte.

A fim de entender melhor as causas dessa emigração, pode-se observar que a pobreza crônica, a instabilidade política e social, a precarização do trabalho e a assimetria na distribuição dos benefícios oferecidos pela economia internacional contribuem para isso. Além disso, a globalização, apesar de aumentar as expectativas de emigração, impõe fortes barreiras à livre mobilidade das pessoas.

Os movimentos migratórios levarão a situações humanitárias, problemas financeiros e testarão a resistência dos dois sistemas de saúde dos dois países envolvidos. As lesões mais frequentes entre os migrantes recém-chegados são lesões acidentais, queimaduras, hipotermia, acidentes cardiovasculares, complicações da gravidez e do parto, diabetes e hipertensão, resultantes da interrupção dos cuidados, associadas à falta de acesso aos seus ou ao colapso dos seus dois sistemas de saúde

A migração também pode levar à presença de doenças com alto risco de transmissão rápida nos países de destino, relacionadas aos perfis epidemiológicos dos países onde fornecemos migrantes. Nesse sentido, a Organização Pan-Americana da Saúde recomenda a melhoria das capacidades básicas nos pontos de fronteira, com base no fortalecimento da vigilância epidemiológica e controle de doenças, bem como medidas relacionadas à detecção precoce de casos, diagnóstico oportuno e início imediato de tratamento, reduzindo assim a transmissão e evitando a propagação de casos. Em sinergia, o IOM realiza e apoia pesquisas e produção de dados com o objetivo de orientar e informar sobre políticas e práticas migratórias, a fim de contribuir para as conexões entre pesquisa migratória e política e prática migratória.

Assim, a partir dos aspectos apresentados neste artigo, conclui-se que os movimentos migratórios têm um grande impacto na saúde pública. É necessário, portanto, fortalecer as ações de vigilância epidemiológica e controle de doenças, assim como medidas relacionadas à detecção precoce de casos, diagnóstico oportuno e início imediato do tratamento, a fim de diminuir a transmissão e prevenir a disseminação de casos.

Por fim, consideramos que o presente trabalho se caracteriza como uma breve contribuição para os estudos situados no campo das ciências sociais, e áreas afins.

Bibliografia

REFERÊNCIAS

Araújo, R., Sarmiento, É. (2021). A América Latina, a Covid-19 e as migrações forçadas: perspectivas em movimentos, muros epidemiológicos e sombrias imagens. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 34, 239-261.

Boccolini et al. (2016). The Relationship Between Migration and Health: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 18(4), 839–850. <https://doi.org/10.1007/s10903-015-0277-9>

Costa, NBN; Gurgel, H; Ribeiro, KFl. (2020). Migração e saúde: inter-relações, legislação e acesso. *Tempus: actas de saúde colet*. Brasília, v. 14, p. 99-114.

Dias, EF. O Estado capitalista: a construção da Hegemonia. O conteúdo da cidadania burguesa. Democracia como valor universal ou regra do jogo? (1997) In. A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização. Campinas/SP: IFCH/Unicamp, p.33-65.

Dias, Sónia e Gonçalves, Aldina (2007), “Migração e Saúde”, in DIAS, Sónia (org.), *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Saúde*, Setembro 2007, n.º 1, Lisboa: ACIDI, pp. 15-26

Lima, J. P. (2014). Migração contemporânea: dinâmicas e desafios para os direitos humanos. *Revista Direitos Humanos*, 3(2), 1-17.

Lussi, C. (2015). Formulação legal e políticas públicas no trato das migrações nacionais e internacionais. *Migrações e trabalho*, 55-68

Organização Internacional para as Migrações (OIM). (2015). Definição de migração. Disponível em: <https://www.iom.int/> Acesso em 09 de fev. de 2023

OIM. Organização Internacional para as Migrações. (2015) *Estrutura de Governança de Migração*. Genebra.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. (2018). *Relatório Mundial das Migrações*. Genebra: OIM.

ONU. Organização das Nações Unidas (2018). *Relatório Mundial sobre Migração*. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2018.pdf> Acesso em: 10 de fev. 2023

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. (2019) *Guidancedocumentonmigrationandhealth*. Disponível em: <https://reliefweb.int/attachments/c65dc303-da22-3d01-b274-340ce6d6db25/guidance-migration-health-final.pdf>. Acesso em 12 de ago. de 2022.

Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Documento de Programa de País para o Brasil (2020). Disponível em: <https://www.pnud.org.br/>. Acesso em: 10 de fev. de 2023

Pizarro, J. M., Villa, M. (2016). Panorama sobre a migração internacional na América Latina e no Caribe. *Migrações Internacionais e a Previdência Social*, 111.

Reckziegel, J., Wenczenovicz, T. J. (2022). Debates sobre a migração e direito à saúde à luz da dignidade humana em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Direitos Culturais*, 17(41), 5-24.

Rodrigues, D. M., de Farias, C. S. (2022). A imigração em tempo de pandemia da COVID-19: uma revisão de literatura. *UÁQUIRI-Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre*, 4(2).

Palabras clave

Palavras-chave: Américas, Migração, Saúde

“Manifestaciones sociales, económicas y políticas, ante la nueva reelección consecutiva presidencial - Caso de Nicaragua – y su afectación en Costa Rica”

Guisselle Alvarado Martínez¹; Saray Elena Loaíciga Brenes¹; Margot Miranda Rosales¹

1 - Universidad Nacional de Costa Rica.

Resumen de la ponencia

Fuente de la imagen, Diario La Prensa, Nicaragua (noviembre, 2021).

Resumen

El proceso electoral de los países debe procurar que los ciudadanos ejerzan el voto como derecho fundamental, que les garantice el ejercicio de su soberanía y puedan transmitir con fines de propuestas sus necesidades e intereses particulares más sentidas, a los futuros gobernantes.

No obstante, las elecciones llevadas a cabo en Nicaragua (noviembre, 2021), organizadas por el equipo presidencial en el poder, no les garantizaron a sus pobladores, que las elecciones se realizaran en forma transparente, con un alto grado de credibilidad y legitimación. Estas labores que competen al Consejo Supremo Electoral demostraron con sus actuaciones su incapacidad técnica, al no brindar condiciones para que los electores contaran con información y escenarios legítimos básicos, que como ciudadanos tienen derecho, permitiendo que el ejercicio de su voto se realizara de forma libre, analizado rigurosamente y como producto de una gama de opciones de pensamientos, ideologías y propuestas, presentadas por diferentes actores sociales y políticos.

Una de las principales objeciones a dicho proceso electoral por parte de la oposición, es el actuar del presidente en ejercicio, al realizar reformas constitucionales, que eliminó la Ley de Reforma Parcial a la Constitución, que limitaba la posibilidad de la reelección (consecutiva), incluye la cantidad de dos periodos como máximo en puestos ejecutivos. Con este nuevo periodo de mandato presidencial y al concluirlo, sumará 20 años consecutivos y un total de 29 años de gobierno en el Poder Ejecutivo Nacional, lo que, según algunos observadores y críticos del mandatario, lo califican como una “*dictadura de régimen autoritario*”.

Abstract

The analysis of the situation experienced by the inhabitants of Nicaragua during the recently passed electoral process, which entails a bibliographical, written and documentary research, interviews with participants and survivors in our country, it is intended to highlight the background that migrations have generated.

Of these citizens to the country, which have been carried out for decades, since Costa Rica is presented as a hopeful destination for improving their quality of life, mainly due to the employment they have acquired in agricultural, livestock, trade and services of various kinds. This increase in the migratory flow has been constant during the last 30 years, due to the proximity of both countries, providing important labor for those tasks that national citizens are not interested in doing, mainly due to their high level of schooling and the modernization of production processes, mainly manufacturing.

Nicaraguans consider this job opportunity to repay remittances to their relatives in their place of origin, due to the increase in poverty and the lack of study and work opportunities for them and their descendants.

Introducción

Para el análisis de la situación vivida por los habitantes de Nicaragua durante el recién pasado proceso electoral, que conlleva una investigación bibliográfica, escrita y documental, entrevistas con participantes y sobrevivientes de nuestro país. Se pretende poner de manifiesto los antecedentes que han generado las migraciones masivas de estos ciudadanos hacia nuestro territorio, las cuales se han realizado durante décadas, ya que Costa Rica se presenta como un destino esperanzador de mejora en la calidad de vida, principalmente por la ocupación laboral que han adquirido en empresas agrícolas, ganaderas, comercio y servicios de varios tipos.

Este aumento en el flujo migratorio ha sido constante durante los últimos 30 años, debido a la cercanía de ambos países, proporcionando mano de obra importante para aquellas labores que los ciudadanos nacionales no están interesados en realizar, debido principalmente a su alto grado de escolaridad y la tecnificación de los procesos productivos, principalmente de manufactura, esta oportunidad laboral, la consideran los nicaragüenses, para

enviar remesas a sus familiares, debido al aumento de la pobreza y la falta de oportunidades de estudio y de trabajo para ellos y sus descendientes.

Desarrollo

Desarrollo

Dentro de las manifestaciones sociales y políticas que provocó la reelección consecutiva con carácter de única opción de candidatura, el representante del gobierno nicaragüense, denunció a candidatos presidenciales opositores, argumentando que se comportaban como difamadores de la patria, representantes de gobiernos extranjeros, portadores de ideologías en contra de la Nación. Por lo que muchas de estas personas fueron perseguidas, encarceladas y hasta expulsadas de su propio país, cuya consecuencia es la condición de personas exiliadas políticas, que perdura hasta nuestros días.

Una de las reformas más impactantes llevadas a cabo en el año 2014, que ha permitido la permanencia en el poder del gobernante Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), del cual es líder desde el año 1991, fue la modificación del artículo 147 y 178, de la Ley de reforma parcial a la política de la República de Nicaragua; eliminando cualquier límite de años para la reelección, inclusive en periodos consecutivos. Esta decisión permitió al ocupante de la presidencia, la posibilidad de usar la reelección en forma definitiva, por lo que las elecciones del pasado 7 de noviembre de 2021 inicia el mandato número quinto, que ha ocupado en el periodo de 1984 y 1990, y cuatro consecutivos desde el 10 de enero de 2007 hasta hoy.

La aspiración presidencial del actual presidente inicia como político, dirigente y líder del partido, quien al abandonar sus estudios universitarios en Derecho y después de participar en la Revolución Sandinista en 1979 (19 de julio, hace 43 años), junto con los demás dirigentes, tomaron la decisión de crear una Junta de Gobierno en 1981, una vez derrocada la dictadura de Anastasio Somoza García, quien permaneció en el poder en los periodos de 1937 a 1979 (42 años).

Esta situación política le permitió convertirse en presidente para el periodo de 1984 y 1990, dando así sus primeros pasos en el abordaje de temas de gobernanza, a pesar del descontento de los habitantes, ya que no se ha permitido que otras opciones de pensamiento logren ingresar en la silla presidencial, entonces, la posibilidad de elección se sustituye por la de imposición.

También la situación económica ha provocado el descontento en los habitantes, por lo que la reelección electoral desfavorece la aceptación del gobierno, dando paso a manifestaciones masivas como la llevada a cabo en abril de 2018, lo que ha provocado que se le identifique, según declaraciones al periódico El País, del exdiputado opositor Eliseo Núñez (2022): *“como un régimen de partido único como el de Cuba y el de Corea del Norte”*.

Históricamente Nicaragua ha soportado crisis naturales, económicas y sociales, que le han impedido aspirar a obtener inversión extranjera directa y la falta de desarrollo productivo, lo que ha generado que más bien sus habitantes tengan que salir de su país a buscar oportunidades laborales, resultando Costa Rica una opción viable por la cercanía y la necesidad de requerir mano de obra barata, sin calificación, ni especialización, la cual no compete con la mano de obra nacional.

En el aspecto psico-social, es importante mencionar el desarraigo social, la pérdida de la tierra y los aspectos culturales de los que se ven privados, quienes vienen al país en forma temporal para realizar labores de esta naturaleza, tales como la agricultura, el sector construcción, la hotelería y gastronomía. Asimismo, de forma permanente se emplean en labores de seguridad privada, el cuidado de niños y adultos mayores, actividades domésticas y todo tipo de trabajos informales que realizan para su sobrevivencia dentro del territorio costarricense, y para enviar remesas a sus familiares a su país de origen.

A pesar de que se presentaron varios precandidatos a las elecciones del año 2021, el gobernante arbitrariamente los acusó de traidores de la patria. Lo anterior, hizo que postulantes fueran encarcelados y/o expulsados. Mientras otros renunciaron a la candidatura o se trasladaron a otros países centroamericanos en búsqueda de asilo político.

Los candidatos que lograron ser aceptados por el Consejo Supremo Electoral, según indicó este organismo, no habían alcanzado la cantidad de votos, lo que generó una nueva reelección para el actual presidente.

Estas elecciones provocaron en el ámbito internacional muchas reacciones negativas, pronunciándose los jefes y presidentes de Estado, repudiando el actuar del presidente, incluso dudando de la credibilidad del sistema democrático que se profesa en la Constitución Política nicaragüense.

A continuación, se expone situación de algunos dirigentes, excandidatos y personas civiles que se encuentran aún encarcelados, expulsados, exiliados, algunos de los cuales fueron acogidos en nuestro país, como producto del irrespeto a los derechos humanos en evidente atropello a sus libertades fundamentales.

Prisionero político, excandidato Félix Alejandro Maradiaga Blandón, académico y activista político (45 años), graduado en Harvard, codirector y fundador del Instituto de Liderazgo de la Sociedad Civil, situación física y de salud, como consecuencia del encarcelamiento por un año (1 año). No le permiten ver a sus familiares, ni a los mismos compañeros de celda. Está aparentemente incomunicado, dice que recibe torturas permanentes, ha perdido 60 kilos, sin alimentación ni atención médica, padece de presión arterial y problemas cardíacos. Hugo Torres, un exguerrillero de 73 años, quien fue compañero de armas del actual presidente, murió en una celda del Complejo Policial Evaristo, estuvo 8 meses encarcelado, ahí junto a 46 detenidos, sufrieron deterioro en su salud, desnutrición, pérdida extrema de peso, desmayos, problemas de movilidad, memoria y pérdida de sus piezas dentales. Escritor Sergio Ramírez, Premio Cervantes 2017, expulsado por “conspirar e incitar al odio”. (80 años). Estudiante Lesther Alemán, preso injustamente por increpar al presidente hace tres años durante el

inicio de un fallido diálogo nacional, como representante de la Alianza Universitaria Nicaragüense AUN, hoy cuenta con un deplorable estado crítico de salud. Cierre de la Academia Nicaragüense de La Lengua, después de 94 años de existencia, se le canceló la credencial. Cierre de la Emisora Radio Darío, una de las más antiguas e importantes de Nicaragua. La Universidad Paulo Freire (UPF) fue eliminada junto a otras seis universidades privadas en febrero de este año. El centro, que atendía a casi 2000 estudiantes, fue cerrado y sus bienes confiscados por el Estado. Asociación Misionera de la Caridad, de la Orden de la Madre Teresa de Calcuta, 18 misioneras, expulsadas, fueron acogidas en Costa Rica. Obispo de Matagalpa, Rolando José Álvarez Lagos, 55 años, tiene la Iglesia por cárcel. El Obispo Aníbal Manzanares Saucedo, era candidato presidencial del partido Camino Cristiano, denunció irregularidades en el proceso electoral. Cierre de 958 organizaciones gubernamentales, desde instituciones que trabajan temas de gobernabilidad, fortalecimiento de medios de comunicación, asociaciones médicas, científicas, caritativas, ambientalistas, feministas, el Festival de Poesía de Granada, entre otros.

Conclusiones

Conclusiones

Aunado a las realidades socioeconómicas, se presentan las condiciones políticas vividas durante décadas en su propio país, así como a los aspectos que han desencadenado conflictos bélicos a lo interno de los países y en su conjunto las diversas guerras en Centroamérica, principalmente en los que conforman el Triángulo Norte.

Estos problemas de gobernanza han propiciado la migración de los menos protegidos, quienes lo han realizado tomando sus propias decisiones, sin embargo, este nuevo fenómeno, trae desplazamientos forzados, debido a la persecución de los políticos, candidatos, personas con ideologías contrarias al gobierno, inseguridad ciudadana, deterioro de la salud física y mental, convirtiéndolos en exiliados políticos, encarcelados en los centros penitenciarios y algunos con arresto domiciliario.

Bibliografía

Ángela Gómez, France, Arrestan a Noel Vidaurre. (2021). *El séptimo pre-candidato detenido en Nicaragua*. Disponible en: <https://www.france24.com/es/minuto-a-minuto/20210724-otro-aspirante-a-la-presidencia-arrestado-en-nicaragua-1>

Ángela Gómez, France & Medardo Mairena. (2021). *El sexto aspirante presidencial detenido en Nicaragua*. Disponible en: <https://www.france24.com/es/am/C3%A9rica-latina/20210706-nicaragua-opositor-meraldo-mairena-detenido>

Asamblea Nacional de Nicaragua. (2020). *Ley de Regulación de Agentes Extranjeros, Ley N.1040, aprobada el 15 de octubre de 2020*, publicado en *La Gaceta*, Diario Oficial N 192 del 19 de octubre de 2020, Normas Jurídicas de Nicaragua, disponible en: <http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/9e314815a08d4a6206257265005d21f9/3306286cd4e82c5f06258607005fdf>

CIDH, CIDH. (2021). *Condena el conjunto de acciones estatales que tienen como efecto poner fin a la participación de la oposición en las próximas elecciones en Nicaragua*, Comunicado de Prensa No.209/21, 11 de agosto de 2021, disponible en: <http://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2021/209.asp>

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *Opinión Consultiva OC-28/21, La figura de la reelección presidencial indefinida en sistemas presidenciales en el contexto del sistema interamericano de Derechos Humanos, 7 de junio de 2021*, disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_28_esp.pdf

Diario La Prensa, Nicaragua, (noviembre, 2021).

Dora Luz Romero (2022). *Elecciones en Nicaragua: cómo Daniel Ortega pasó de ser un revolucionario “de bajo perfil” a convertirse en el hombre fuerte del país por 20 años*. Instituto de Promoción Social.

<https://insprosoc.net.do/elecciones-en-nicaragua-como-daniel-ortega-paso-de-ser-un-revolucionario-de-bajo-perfil-a-convertirse-en-el-hombre-fuerte-del-pais-por-20-anos/>

Palabras clave

Palabras claves: Exiliados políticos, procesos de gobernanzas, migraciones e impacto social.

Keywords: Political Exilies, govenances processes, migrations and social impact.

**Guisselle Alvarado Martínez*, Licencia en Contaduría Pública, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia, Magister en Administración de Empresas con énfasis en Recursos Humanos, Doctoranda en Ciencias de la Administración, Docente Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega. guisselle.alvarado.martinez@una.cr

aguisselle@gmail.com

** *Saray Elena Loáiciga Brenes*, Máster en Educación con Énfasis en Enseñanza del Inglés, Docente Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega. saray.loaiciga.brenes@una.cr

sarayelena07@gmail.com

*** *Margot Miranda Rosales*, Doctora en Educación, con especialidad en Mediación Pedagógica. Máster en Educación con Énfasis en Administración Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II ciclo. Docente Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Chorotega.
margoth.miranda.rosales@una.cr

margotmiran@gmail.com

Comunidad LGBTI+ centroamericana frente a las instituciones mexicanas. Una aproximación interseccional.

Nayelhi Saavedra¹; Shoshana Berenzon¹

1 - Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.

Resumen de la ponencia

A nivel mundial, las personas de la comunidad LGBTI+ generalmente buscan migrar hacia lugares que se creen menos peligrosos para ellos. Los países de América Latina que reportan mayores índices de discriminación y violencia son El Salvador, Guatemala y Honduras, el 79% de víctimas transgénero a nivel mundial provienen de ahí, y 88% de los solicitantes de asilo y refugiados LGBTI+ centroamericanos informaron haber sufrido violencia sexual y de género en sus países. Además de las expulsiones producidas por la hostilidad hacia la diversidad sexual, también acumulan expulsiones debidas a la nacionalidad y a la pobreza. Todo ello se suma a las desventajas que la condición de movilidad implica cuando atraviesan México rumbo a EU. Para comprender cómo interactúan estas condiciones recurrimos a los postulados de la determinación social y a la aproximación interseccional, enfatizando los múltiples procesos sociales y estructurales que producen específicas posiciones sociales que comúnmente se conciben como categorías estáticas ya sea de clase, género, etnicidad, etcétera. La interseccionalidad propone que los posicionamientos sociales son dinámicos y negociables dependiendo del contexto. En vista de lo anterior, el objetivo del trabajo fue analizar las relaciones sociales entre un grupo de migrantes de la comunidad LGBTI+ y algunas personas encargadas de albergues y de otros espacios pensados para población migrante. La información proviene de un estudio realizado en una ciudad fronteriza del norte de México con una metodología mixta convergente (Creswell 2003; 2017) organizada en 2 fases. En la primera, que tuvo lugar de agosto del 2021 a mayo del 2022, se entrevistaron personas identificadas como LGBTI+ (N=9), y a otro grupo de personas (N=10) que realiza actividades de apoyo hacia los migrantes. Entre otros asuntos encontramos que las interacciones entre las personas migrantes y las autoridades mexicanas (policías, agentes de migración, la Guardia Nacional, etc.) se caracterizan por una total subordinación en razón de la nacionalidad y de la pobreza -falta de dinero para pagar los sobornos-. La relación que mantienen con los encargados de albergues y otros espacios, tiende a ser contradictoria y negociable, ya que si bien prevalece una percepción estigmatizada hacia ellos por parte de encargados, responsables y personal médico, las personas migrantes ponen en juego las posiciones desventajosas para lograr algún beneficio temporal. Sin embargo, estas interacciones terminan por reforzar la subordinación mediante la gestión de aspectos como el jurídico (asilo, residencia) o el psicosocial (biomedicalización). Aun cuando las interacciones sociales entre los integrantes de la comunidad LGBTI+ suelen convertirse en una continua búsqueda del prestigio social; la pertenencia y la circulación de información fortalecen las posibilidades para negociar con menos desventajas la interacción tanto con las instituciones gubernamentales, no gubernamentales y las poblaciones locales.

----- Introducción

Contexto de las migraciones desde Centroamérica a Norteamérica

A nivel mundial es común que las personas de la comunidad LGBTI+ busquen migrar hacia lugares que se creen menos peligrosos para las minorías sexuales (Cheney cols. 2017; Carroll y cols, 2017; Piwowarczyk, 2017). Los países de América Latina que reportan mayores índices de discriminación, rechazo y violencia son El Salvador, Guatemala y Honduras, ejemplo de ello es que el 79% de víctimas transgénero a nivel mundial provienen de esta región, y el 88% de los solicitantes de asilo y refugiados LGBTI+ centroamericanos informaron haber sufrido violencia sexual y de género en sus países de origen (Amnistía Internacional, 2017, Mora 2019).

Personas en situación de movilidad al encuentro de la red de agencias internacionales, organizaciones civiles y dependencias estatales

En cualquier lugar donde ocurran desplazamientos por las razones antes mencionadas, las personas se ven obligadas a interactuar con una amplia red conformada por agencias internacionales, dependencias estatales migratorias, grupos que proporcionan atención médica, organizaciones civiles que sostienen albergues y diversos servicios, entre otras. Para este trabajo entendemos que todos las anteriores funcionan como “instituciones”[1], y que con base en las acciones que ejecutan hacia las personas en situación de movilidad, contribuyen a modelar la figura de quienes reconocemos como “migrantes”. Un ejemplo de este modelamiento es el constante escrutinio al que sujetan a las personas en situación de movilidad, y de manera particular a quienes pertenecen a la comunidad LGBTI+ para, entre otros asuntos, seleccionar a quiénes les proporcionarán alojamiento, alimentación o atención médica. Dicha selección se realiza en razón de la seguridad y conforme a la

capacidad de recursos con las que cuenten (Fobear, 2015, Gatti y cols. 2020).

Como lo han propuesto algunos autores, la imagen más eficaz y socorrida que negocian estas instituciones con las personas en situación de movilidad es la de víctima o persona sujeta de compasión o de protección (Pazos, 2011; Fobear, 2015; Tassin, 2017; Gatti, 2022). Resulta comprensible, porque la posición de víctima logra colocar a las personas bajo un conjunto de cuidados y de reconocimiento como personas que han sido vulnerabilizadas (Gatti, 2022). Al mismo tiempo, esta posición permite que las instituciones consoliden sus acciones y cuando es el caso, justifiquen los financiamientos que reciben (Tassin, 2017).

Interseccionalidad y movilidad

Generalmente, la vulnerabilización de las personas en situación de movilidad está relacionada con procesos sociales y estructurales que les han colocado en ciertas posiciones sociales e identidades de clase, género, etnicidad, nacionalidad, escolaridad, ocupación, entre otras, y que han derivado en múltiples expulsiones (de la familia, del barrio, de la escuela, del trabajo y de los países) (Golembe, 2021). Sin embargo, para algunas personas estas identidades les ha favorecido durante el tránsito hacia el país de destino pues les ha permitido tener acompañamiento y atención por parte de las instituciones ya mencionadas. En este sentido, tal como menciona Gatti (2022:85-6) "... el asunto no es el cómo ven a las personas en situación de movilidad (turba, peligro, salvaje) sino el cuándo los ven: cuando están heridos o enfermos, cuando están presos, cuando están muertos".

Recurrimos a una mirada interseccional porque propone que los posicionamientos sociales varían de acuerdo con el contexto, así que una misma persona puede encontrarse en una posición subordinada en un momento dado y en una de dominación en otro momento (Anthias, 2012). En vista de lo anterior, el objetivo del trabajo es analizar los encuentros y desencuentros entre un grupo de personas en movilidad autoadscribas a la comunidad LGBTI+, y algunos integrantes de la red de apoyo a población migrante en una ciudad fronteriza del norte de México, desde la mirada de la interseccionalidad.

Metodología

La información proviene de un estudio llevado a cabo en una ciudad fronteriza del norte de México con una metodología mixta convergente (Creswell, 2003) organizada en 2 fases. Aquí presentamos el análisis de una parte del material obtenido en la primera fase que tuvo lugar de agosto del 2021 a mayo del 2022, que consistió en un conjunto de entrevistas realizadas a 19 personas, 9 de ellas se identifican como integrantes de la comunidad LGBTI+ en situación de movilidad, y 10 son voluntarios y personal de albergues y centros de atención médica (ver Tablas de datos sociodemográficos).

Todas las personas de la comunidad LGBTI+ fueron contactadas en un mismo albergue, mientras que las personas involucradas en servicios y actividades de apoyo, se contactaron en diversas organizaciones y espacios. Los criterios de inclusión para los participantes migrantes fueron: ser mayor de edad, reconocerse como integrante de la comunidad y tener experiencia de migración; mientras que los de inclusión para quienes dan algún apoyo fueron ser mayor de edad y tener contacto con migrantes en el momento de realizar la entrevista.

Consideraciones Éticas. El proyecto obtuvo la aprobación del Comité de Ética del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Se siguieron los pasos adecuados para que cada participante firmara un consentimiento informado, para proteger su identidad se utilizaron seudónimos.

Instrumentos

Realizamos entrevistas antropológicas, se recurrió a preguntas abiertas del tipo "cuénteme cómo...", "¿me puede platicar...?". Los temas que se abordaron con la población en movilidad fueron a) Experiencias relacionadas con cada fase de la trayectoria migratoria: preparación, tránsito, llegada y permanencia, deportación/ decidir el regreso y retorno. b) Experiencias con personas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con quienes ha entrado en contacto antes y durante la trayectoria. c) Experiencia de discriminación/rechazo o violencia debido a su identidad d) datos sociodemográficos. Los temas de la guía para las personas que realizan alguna actividad o proporcionan algún servicio fueron: a) Percepción sobre la migración y los migrantes b) Descripción de la organización o servicio c) Experiencias y percepción del contacto con la población objetivo d) Percepción sobre los problemas, obstáculos y oportunidades para atender a esta población e) Datos sociodemográficos.

La duración de las entrevistas osciló entre una hora y dos horas, el número de sesiones varió de una a dos. Todas se audiograbaron, se transcribieron y están almacenadas en archivos digitales.

Análisis de las entrevistas

El análisis consistió en diferentes niveles de lectura (Guber, 2014), de la primera se agrupó el contenido que respondiera a los temas abordados, conformando las primeras y grandes categorías temáticas, por ejemplo, descripción de los episodios de discriminación en cada fase de la trayectoria migratoria. En la segunda lectura, y con base en el andamiaje teórico, se identificaron tanto las instituciones mencionadas por los entrevistados y las características (condición sexo-genérica, edad, condición médica, etc.) que destacaron en la interacción y se obtuvieron un conjunto de subcategorías. En una tercera lectura, se contrastaron las subcategorías obtenidas en el material discursivo de las personas en situación de movilidad con el del personal y voluntario, y se establecieron las siguientes para las personas de la comunidad y en situación de movilidad: a) experiencias con instituciones y en los ámbitos de contacto durante el trayecto, b) condiciones y/o características que considera que influyeron en la interacción. Para el personal y voluntarios: a) conocimiento y percepción sobre las instituciones y procesos relacionados con la población en movilidad b) percepción, características y/o condiciones que identifica en los integrantes de la comunidad LGBTI+ en situación de movilidad.

[1] Entendidas en clave foucaultniana serían dispositivos, y aun cuando la mayoría de las instituciones que están involucradas en alguna forma de apoyo a las personas en situación de movilidad se encuentren, precisamente, fuera de la esfera estatal, funcionan de manera paralela a éste y operan bajo el mismo programa ideológico del capitalismo. De acuerdo con este programa, mediante las acciones, procedimientos y normas institucionales se debe gestionar o administrar las contradicciones inherentes al capitalismo, entre otras, la violencia e inseguridad, la precariedad laboral, los desplazamientos poblacionales (Sloterdijk, 2012; Lipovetsky, 2016).

Desarrollo

Instituciones identificadas por los entrevistados

Conforme narraban las experiencias de su trayecto, las personas en movilidad mencionaban espontáneamente diferentes instituciones, algunas los extorsionaron y violentaron de diversas maneras, pero también emergieron aquellas que les proporcionaron alojamiento, alimentos, acompañamiento legal y atención médica. Por otra parte, los voluntarios y el personal que tiene contacto cotidiano con esta población, también mencionaron instituciones en las cuales se apoyan. Las agrupamos de la siguiente manera:

- a) Aquellas que funcionan de forma paralela al Estado: crimen organizado, narco-Estados (hondureño), iglesias.
- b) Estatales: policías mexicanos en la frontera sur, policías y patrullas estatales, “autoridades” guatemaltecas y nicaragüenses, Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, Instituto Nacional de Migración “Migración” agentes de Migración, Grupo BETA, Centro de Atención Integral CAI, Fiscalía en Tenosique, Tabasco, la policía de Tijuana, Centro de detención, Programa gubernamental mexicano para dar trabajo a inmigrantes Bienestar, Consejo Estatal de Atención al Migrante, Universidad Autónoma de Baja California.
- c) Agencias y Asociaciones internacionales: ACNUR, CEFON de ACNUR, HIAS (fundada en 1881 en EU, Hebrew Immigrant Aid Society) Save the children (fundada en Reino Unido en 1919), Médicos Sin Fronteras (fundados en 1971 por un par de médicos que trabajó para la Cruz Roja Internacional), Asylum access (EU), Refugee Health Alliance (fundada en 2018, están en Prevecasa, voluntariado), Espacio migrante (en 2017 se convierte en una fundación binacional, EU-Mex).
- d) Organizaciones de la Sociedad Civil: albergues, abogado del albergue, Red atención psicológica, Narcóticos Anónimos, Alcohólicos Anónimos, Elias, Psicólogos Sin Fronteras (fundada en 2000).

Experiencias con las instituciones durante su estancia y tránsito por México

Los integrantes de la comunidad padecieron una triple discriminación durante su tránsito debido, principalmente, a la condición de movilidad, la falta de dinero y por su identidad genérica, lo anterior coincide con los hallazgos de otros trabajos (Romero y Huerta, 2019; Zarco y Reynosa, 2020; Yarwood y cols. 2022). A diferencia de los migrantes heteronormativos, estuvieron sujetos a actos de agresión y discriminación por parte de otros migrantes y en algunas ocasiones, incluso de las personas encargadas de los albergues. Esto también fue reportado de manera pormenorizada en otro estudio (França y Fontgaland, 2020). Con relación a ello, Omar nos platicó,

tuvimos problemas en un albergue... llegaron como tres personas a querer sobrepasarse, busqué hablar con el encargado, y el encargado decía que era que era nosotros éramos los que provocábamos o que nosotros buscábamos eso. Ya el momento de que ya empecé yo como que a ponerle más quejas al encargado, lo que hizo fue decirnos que no podíamos estar ahí, nos corrió del albergue. ... todo lo que nos quitaron en el camino y todo, no teníamos a dónde ir. Sí sentí como ese pequeño como discriminación en ese momento.

[Omar, 28 años, gay, 7 meses en México].

Los albergues que son especialmente para la población de la comunidad LGBTI+ (de acuerdo con los entrevistados, en México hay 3 y uno donde excepcionalmente reciben mujeres trans), constituyen espacios de seguridad y respeto como lo enuncia Gatti (2020). Sin embargo, como cualquier otro espacio sostenido por la Sociedad Civil, el abastecimiento de insumos, la amplitud de los espacios, la variedad y calidad de los servicios que ofrecen (aseo personal, abogacía, cuidados médicos y psicológicos, acompañamiento, etc.) depende en medida importante de las voluntades de las redes de apoyo que logran generar. Por ejemplo, con relación a la profesionalización de la atención psicológica que se ofrece en uno de estos albergues, Diana comentó,

... aquí vienen talleres de psicología, pero es una chica que está en la Universidad, no es un psicólogo profesional, o sea, sí ayuda la chica, porque se toma su tiempo, pero no es un psicólogo profesional que mire los problemas de las personas, que mira más allá, tienen una visión más allá. No, ella está en su programa de recibirse de psicóloga... [Diana, 35 años, mujer trans, 1 año en México]

No obstante, reconocen ...

Yo la única atención que he buscado aquí fue cuando me dolía mucho la pierna, que fue el [nombre de la institución], muy buena atención, un apoyo, mis pastillas... Yo sólo voy al [nombre de la institución], nada más. Ahí te dan todo lo que necesitas, casi para todo malestar. Tú le dices al médico y ellos te remiten al especialista. Creo que sí, yo las ayudas que le he pedido me mandaron para una clínica de dientes. Súper, súper bien. Todo es gratis. [Ruy, 35 años, gay, 8 meses en México]

En los discursos de los entrevistados observamos que cuando interactuaron con instituciones estatales, las que funcionan paralelamente al Estado e incluso con las que corresponden a la Sociedad Civil, fueron sujetos de rechazo, violencia, y les obstaculizaron su marcha hacia los EU debido a que se conjugaron situaciones como carecer de documentación, la nacionalidad, tener poco dinero y además pocas oportunidades de trabajo, la

condición sexo-genérica y la de movilidad. Sin embargo, en otros momentos y también gracias a la interacción de características como la condición sexo-genérica, tener alguna condición médica, estar en movilidad, ser sobreviviente de violencia, tener una pareja del mismo sexo, recibieron apoyo que les facilitó su estancia en México o su camino hacia EU, por parte de las agencias internacionales, algunas instituciones estatales y las de la Sociedad Civil. Como comenta Anthias (2012), la interacción de las mismas condiciones, a veces vulnerabiliza y otras contribuye a la puesta en marcha de cierto grado de agencia.

Capacidades y limitaciones de las instituciones

Las personas que colaboran en las instituciones que pertenecen a la Sociedad Civil, perciben que tanto los albergues como los lugares donde proporcionan atención médica a la población en movilidad, tienen capacidades diferenciadas que dependen, principalmente, de las entidades financiadoras o de la ubicación geográfica, así lo comentaron Roberto y Aída,

en el [nombre del lugar] están financiados por americanos y la pura conversión del dólar a pesos es ganancia para ellos...

[Roberto, pasante de medicina, da consulta, 2 meses en el lugar]

tiene mucho que ver, por ejemplo, el lugar donde está instalado el albergue, por ejemplo, me platican los directores de los albergues que aquellos que están situados en el centro de la ciudad son los que reciben más recursos, de todo tipo, y los albergues que están en la periferia ya no les llega tanto. [Aída, voluntaria en diversos espacios de atención a población en movilidad, casi 2 años]

Así que en los albergues que están pensados para cubrir las necesidades básicas -techo y alimentación- de manera temporal, y como lo señala Fátima, dependen en gran medida de los recursos personales y privados de las “voluntades” que trabajan con ellos para satisfacer otras necesidades de quienes albergan,

como este jovencito, para decir lo que tenía y que tenía un problema psiquiátrico, inmigrante y diverso, es bien complicado... aquí es muy complicado... ..nosotros somos albergue, no somos clínica psiquiátrica. Gracias a Dios tenemos a un abogado que se encarga de que nosotros busquemos el centro psiquiátrico y ella se hace responsable de dinero. [Fátima directora Albergue 7 años en al albergue]

Cuando faltan los recursos privados, hay pocas posibilidades de que una persona en movilidad reciba los servicios que provee el Estado, ya que existen una serie de procesos institucionales que fueron concebidos y están organizados para proporcionarse bajo cierto control poblacional. Como platicó Gustavo,

Entonces, imagínate, decirle a alguien que está prácticamente [en situación de] calle “vete a un café internet, saca ésto, saca el otro, prepara tus trámites y, todavía, aparta dinero por si hay algún estudio...”, Entonces... la gente no va, la gente desiste, si no va a un tratamiento por tuberculosis... a un centro de salud más cercano, porque saliendo de aquí, los va a detener un policía, que por su aspecto les va a decir “¿tú qué haces en esta área?, regrésate a la zona norte”, si bien le va, si no, se lo lleva detenido 36 horas.

[Gustavo, coordinador de atención médica, 6 años]

Imagen de la comunidad LGBTI+ en situación de movilidad

Durante las entrevistas con los voluntarios y el personal, prevalecieron las siguientes características para describir a la población en movilidad:

-Sujetos de violencias en diferentes grados. Tanto en los países de origen (extorsiones, rechazo, homicidio de sus familiares) como por los que transitan (cobro de piso, asaltos, secuestros), y de manera particular en México.

es la culpabilidad y la incertidumbre de no saber qué va a pasar con ellos, y también muchos vienen con un sentido de que los están persiguiendo, de persecución, como si fueran presas de un cazador que está constantemente buscándolos. [Elvira, médico, 2 meses en el lugar]

-Sujetos a la pobreza.

muchos de ellos trabajan, pero están viviendo el día a día. [Adriana Psicóloga de Albergue, 2 años en el albergue]

-Sujetos de discriminación debido a: la condición de movilidad, la raza, la condición sexo genérica, por alguna condición de salud mental, por el consumo de sustancias.

vienen arrastrando abandono, soledad, pobreza, discriminación y todo lo que es transfobia, homofobia, lesbofobia. Entonces, ellos vienen con ese estigma. [Fátima Directora Albergue 7 años en al albergue]

-Sujetos a las carencias o a la marginalidad: sin redes de apoyo, sin esperanza, sin país, sin documentos.

personas que son desplazadas forzosamente, dejan su hogar, se les separa de sus familiares, se acaban sus sueños, sus esperanzas, no tienen redes sociales. [Grecia, médico 7 años]

-Personas desesperadas ante todas las cosas que se les han negado, preocupadas por atrapamiento, con incertidumbre y estrés, bajo incertidumbre y culpabilidad. Las vivencias de todo lo anterior les ocasionan “traumas psicológicos”.

sí se nota mucho la desesperación de estar atrapada, a pesar de que te tienen cubiertas las necesidades físicas.

[Aída, voluntaria en diversos espacios de atención a población en movilidad, casi 2 años]

También reconocieron aspectos positivos:

-Hay algunas personas “muy fuertes” que controlan su estado emocional, “todos quieren ser fuertes”

Hay gente que es muy fuerte, en dónde su estado emocional lo sabe controlar muy bien y pareciera como si no pasara nada...

[Daniel Director Albergue, experiencia 8-9 años]

En este punto (antes de cruzar a EU), hay muchas personas “esperanzadas por cruzar”, “aun ilusionados por cruzar a EU”.

la esperanza que tienen de cuándo van a poder cruzar, o cuando van a poder darle una vida mejor a sus hijos o ellos mismos. La satisfacción de haber logrado llegar hasta este punto de la frontera. [Aída, voluntaria en diversos espacios de atención a población en movilidad, casi 2 años]

En términos generales, el encuentro entre la población LGBTI+ y las instituciones mencionadas, está mediada por la imagen de la “víctima” que construyen los voluntarios y el personal, tal como ya lo ha reportado la literatura (Pazos, 2011; Fobear, 2015; Tassin, 2017; Gatti, 2022). De dicho encuentro emergen “zonas de no derecho” como bien describe Lily Kurtz (citada en Gatti, 2022:184), pues dan lugar a sujetos improbables, sujetos cuyo estatuto vital es el de la negación: sin papeles, sin hogar, sin visibilidad, sin derechos, en muchos sentidos, sin identidad, ni vida”.

Conclusiones

Si bien algunas de las personas de la comunidad LGBTI+ en movilidad han aprendido a “gestionar” (por ejemplo, qué contarle a quién y de qué manera) tanto su identidad de género como otras condiciones, las interacciones que mantienen con las instituciones podría ser perniciosas en tanto se convierten en relaciones de extrema dependencia. Habría que reflexionar en que la agencia de esta población queda siempre sujeta al control, a la dosificación y al confinamiento dentro de ciertos espacios (parques, albergues, centros de atención) y rutas (conformadas también por las “paradas” en las instalaciones del INM, en COMAR, etc.), lo que termina exacerbando la condición de precariedad (Gündo?du, 2015; Zarco y Reynosa, 2020). Cuando la identidad, el ser político y ético de una persona se reduce al ser sujeto de compasión y benevolencia, las instituciones tergiversan los trazos asociados a una ciudadanía moderna, convirtiéndose en simples administradores de carencias y efectos de las violencias (Gatti, 2022)

Como señala Pazos (2011), sería conveniente que las personas involucradas en la atención a la población LGBTI+ en movilidad se preguntaran ¿qué tipo de política reproduce intencionalmente o no, con los procedimientos y acciones que cotidianamente realiza? ¿Cuáles serían los mecanismos de protección ante la violencia de género y la transfobia, que al mismo tiempo aseguren la integridad de la agencia de las personas?

Bibliografía

- Aministía Internacional (2017) Sin lugar que me proteja. London: Aministía Internacional, 32 pp.
- Anthias, Floya (2012). “Transnational Mobility, migration research and intersectionality”. *Nordic Journal of Migration Studies*, n. 2, p. 102-110, jun.
- Carroll, A., & Mendos, L. R. (2017). *State-sponsorship homophobia: A world survey of sexual orientation laws*.
- Creswell J (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cheney, M. K., Gowin, M. J., Taylor, E. L., Frey, M., Dunnington, J., Alshuwaiyer, G., et al. (2017). Living outside the gender box in Mexico: Testimony of transgender Mexican asylum seekers. *American Journal of Public Health*, 107(10), 1646–1652.
- Fobear, K. (2015). “I Thought We Had No Rights”—Challenges in Listening, Storytelling, and Representation of LGBT Refugees. *Studies in Social Justice*, 9(1), 102-117.
- França, I. L., y Fontgaland, A. (2020). Gênero, sexualidades e deslocamentos: notas etnográficas sobre imigrantes e" refugiados LGBTI" no Norte do Brasil. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 28, 49-68.
- Gatti, G. Irazuzta, I. y Martínez M. (2020) Inverted Exception. Ideas for Thinking about the New Disappearances through Two Case Studies, *Journal of Latin American Cultural Studies*, 29:4, 581-604, DOI: 10.1080/13569325.2020.1839869
- Gatti, Gabriel (2022) Desaparecidos. Cartografías del abandono. México: Editorial Turner, 236 pp.
- Golembe, J., Leyendecker, B., Maalej, N., Gundlach, A., & Busch, J. (2021). Experiences of minority stress and mental health burdens of newly arrived lgbtq* refugees in germany. *Sexuality Research and Social Policy*, 18(4), 1049-1059.
- Guber, R., Milstein, D., & Schiavoni, L. (2014). La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo. En R. Guber (Ed.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo* (pp. 41–63). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editorial.
- Gündo?du, Ayten. 2015. Rightlessness in an Age of Rights: Hannah Arendt and the Contemporary Struggles of Migrants. New York: Oxford University Press.
- Lipovetsky Gilles. 2016. De la ligereza. México: Editorial Anagrama. 339p.

Mora, C. (2019). " Shoot Them!" The Trump Administration's Immigration Policy and Its Effect on LGBTI Migrants and Asylum Seekers. *Geo. Immigr. LJ*, 34, 121

Pazos, Álvaro (2011) Ensayo dictado en el curso de formación "Marxismo y Revolución en el siglo XXI", organizado en enero-febrero 2011 por el colectivo Arganzuela en Movimiento en el CSO La Traba, Madrid.

Piwowarczyk, L., Fernandez, P., Sharma, A. (2017). Seeking asylum: Challenges faced by the LGB community. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 19(3), 723–732.

Romero, M. P. C., & Huerta, S. C. (2019). Seeking Protection as a Transgender Refugee Woman: From Honduras and El Salvador to Mexico. In *LGBTI asylum seekers and refugees from a legal and political perspective* (pp. 251-272). Springer, Cham

Sloterdijk, P. (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.

Tassin, Etienne (2017) La desaparición en las sociedades liberales, en Gatti (ed) *Desapariciones. Uso locales, circulaciones globales*, Bogotá, Siglo del hombre-Uniandes, pp. 99-118

Yarwood, V., Checchi, F., Lau, K., & Zimmerman, C. (2022). LGBTQI+ migrants: a systematic review and conceptual framework of health, safety and wellbeing during migration. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 869

Zarco, Ernesto Antonio y Reynosa, Karla Jeanette (2020) Dispositivos de seguridad y sexualidad en la frontera sur de México: biopolíticas en mujeres transgénero centroamericanas. *Tabula rasa*, (33), 137-163.

Palabras clave

LGBTIQ+, MIGRACIÓN, CENTROAMERICANOS, INTERSECCIONALIDAD, INSTITUCIONALIDAD

MIGRAÇÃO E VIOLÊNCIA EM RORAIMA: Uma análise da violência e violação dos Direitos Humanos de venezuelanos/as em contextos migratórios

Francilene dos Rodrigues ¹ ;

Marcia Maria Oliveira ¹ ;

Vangela Maria Isidoro Morais ¹ ;

Adrián José Padilla Fernández ¹

1 - Universidade Federal de Roraima.

Resumen de la ponencia

Roraima – enquanto lugar de múltiplas fronteiras (concretas e simbólicas) –, configura-se como um lugar de alteridades e, ao mesmo tempo de violências, de contradições e de conflitos sociais. Roraima é um estado marcadamente mobilizado pelas migrações internas e internacionais e pela presença constante de refugiados(as). Essa condição de estado transfronteiriço favorece a mobilidades de indígenas e nacionais dos países vizinhos, a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativa da Guiana. A crescente migração de venezuelanos para Roraima trouxe à tona a violação de direitos humanos, expressa em situações que envolvem racismo, sexismo, discriminação de classe – todas essas modalidades de dominação são parte de outra específica, a xenofobia, uma modalidade específica de racismo, aquela direcionada ao não brasileiro não branco. A xenofobia acirra o discurso patriótico, inclusive entre aqueles que, do ponto de vista do racismo interno, muitas vezes estão em polos opostos, como o negro e o indígena de um lado e, de outro, o branco. Esta violência difusa se traduz em atos de discriminação, limitação do exercício de direitos e violência psicológica e pode envolver processos mais violentos e organizados, associados a setores conservadores da sociedade, redundando em violência física e atentados contra a vida, como os vários episódios de violência e barbárie ocorridos em Pacaraima, Mucajaí e Boa Vista, por exemplo. O discurso de que a migração venezuelana é a responsável pelo aumento da criminalidade, da insegurança e da exaustão dos serviços públicos e, entre eles, o de saúde, encontra eco junto a população local. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida entre 2020-2022, financiada pelo CNPq-Edital Universal 2018 e pela PRPPG/UFRR/Pro- pesquisa 2020. O objeto da referida pesquisa foi compreender as diversas formas de inserção dos migrantes venezuelanos no estado de Roraima, bem como as diversas formas de violência e violação dos direitos humanos contra os migrantes venezuelanos. O desenvolvimento da pesquisa se baseou em pesquisa qualitativa, no uso de diversos métodos, técnicas e instrumentais de pesquisa. Como um dos resultados podemos afirmar que, devido a pandemia e a dependência financeira as mulheres migrantes se encontram desamparadas e reféns em seus próprios lares. A ausência de uma rede de apoio, amigos ou familiares morando próximo dificultam a realização de denúncias. Mulheres e meninas que se encontram em condição de migrantes e refugiadas estão muito mais vulneráveis e suscetíveis à violações de Direitos Humanos, dentre elas, violência de gênero, abuso e exploração sexual.

Introducción

O presente texto é parte dos resultados do projeto de Pesquisa Migração, Violência e Direitos Humanos em Roraima. Os membros do referido projeto fazem parte do Grupo de Estudo Interdisciplinar sobre Fronteiras (GEIFRON) vinculado à UFRR. A pesquisa contou com a colaboração de outros pesquisadores e de diversos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. No presente texto apresentaremos alguns aspectos do contextos sociopolítico da Venezuelana. Em seguida alguns dados e informações sobre a migração venezuelana para Roraima, o papel do Estado, da sociedade civil e de Agências Internacionais no acolhimento e política de integração para os migrantes em Roraima. Depois, alguns dados e informações sobre a criminalização, segregação e violência sofridas por venezuelanos e venezuelanas em Boa Vista-RR. Por fim, algumas considerações finais.

Desarrollo

Desde o início dos anos 2000 a Venezuela se tornou o centro das atenções das mais diversas mídias a escala planetária. Nas pautas dos mais renovados jornais, revistas e conglomerados multimídia a questão venezuelana ocupa um lugar preponderante sempre identificada com a palavra “crise”. Nas reportagens e artigos de opinião, destaca-se um quadro de instabilidade política e econômica que teria gerado uma crise humanitária, a qual seria a causa dos significativos movimentos migratórios de cidadãos e cidadãs desse país andino-amazônico-caribenho nos últimos 7 anos, que já soma vários milhões de pessoas deslocadas e, por isso, considerada pelos

organismos internacionais como uma das maiores ondas migratórias na atualidade.

Para entender a complexidade sócio-histórica deste país situado a norte de América do Sul com uma extensão territorial de 916 445 km², com uma população aproximada de 32.219.521 habitantes e com as maiores reservas comprovadas de petróleo no mundo, entre outras características, faz-se necessário uma localização geopolítica no contexto do ação hegemônica dos Estados Unidos e, da mesma forma, deve-se refletir sobre os efeitos da crise mundial do modelo capitalismo e a emergência de novos polos que estão configurando novas hegemonias na dinâmica do capitalismo global.

Nas eleições de 1998 resultou vencedora a candidatura de Hugo Chávez Frías, que desenvolveu uma campanha eleitoral pela refundação da pátria com um processo constituinte. De fato, seu primeiro decreto após a posse foi a convocatória para um referendun que aprovasse esse processo para fazer uma nova constituição. O novo texto legal jurídico, que foi aprovado em referendun em dezembro de 1999, define o Estado venezuelano como multiétnico e multicultural dando visibilidade e reconhecendo indígenas originários, até as populações afro-venezuelanas, destacando a força cultural da mistura e do sincretismo como marcas de resistência à dominação colonial e neocolonial. A nova constituição que renovou todos os poderes, dá caráter de poder público ao órgão eleitoral (CNE) e cria o poder moral como Defensoria do Povo. Da mesma forma, a estrutura bicameral foi eliminada do parlamento criando a figura da Assembleia Nacional, estabelecido 6 anos para o mandato presidencial e incorporou a figura do referendun revogatório aplicável a todos os cargos de eleição popular, inclusive o de presidente ou presidente da república.

Com a aprovação da Constituição da República Bolivariana da Venezuela, abriu-se o caminho para a criação de leis orgânicas que correspondam ao espírito de equidade e justiça social incluído no marco legal fundamental da nação. Assim foi aprovada a Lei de Terras em 2001, que tocou nos interesses de famílias tradicionais da oligarquia venezuelana que há mais de 100 anos consolidaram sua riqueza com a prática de grandes latifúndios. A partir desse momento as contradições entre os grupos de poder são aguçadas (cúpulas dos partidos políticos tradicionais, organizações empresariais, liderança da Igreja Católica, conglomerados mídia) e o governo bolivariano. Na mídia desenvolvem campanhas sistemáticas contra as ações do governo retomando um discurso anticomunista agressivo, típico do período da Guerra Fria.

A chegada de Hugo Chávez Frías à presidência da República da Venezuela e o projeto político da Revolução Bolivariana cria uma ruptura com uma tradição política bipartidária que durante 40 anos se manteve no poder respondendo aos interesses dos grupos de poder da oligarquia nacional e alinhada totalmente à política exterior do governo dos Estados Unidos e das corporações financeiras, petroleiras e midiáticas desse país do norte global.

No plano internacional, a política bolivariana se baseia no estabelecimento de alianças econômicas, comerciais e políticas de caráter estratégico com países como China e Rússia, em reativar e revigorar a OPEP como um passo fundamental para fortalecer o mercado de petróleo e aumentar os preços, para incentivar e motorizar processos de integração na região da América Latina e Caribe. Chávez incorpora as categorias de mundo multipolar e pluricêntrico para questionar a hegemonia Estados Unidos e seus aliados europeus. Em 2004, o presidente Chávez se declarou anti-imperialista e em 2005 afirmou o caráter socialista da Revolução Bolivariana. Nesse sentido, argumenta-se que é um socialismo contemporâneo, do século XXI, que diferencia-se do socialismo real do Leste Europeu e incorpora a força histórico-cultural da América Latina para se apresentar como alternativa civilizatória contra o modelo decadente do Capital.

Na segunda metade da década dos anos 2000, o fortalecimento da OPEP levou a uma subida do preço do petróleo, que se refletiu em um aumento significativo na receita que permitiu ao governo bolivariano promover importantes programas sociais nas áreas de educação, saúde, nutrição, habitação, entre outros, que pretendeu saldar uma pesada dívida de exclusão social acumulada ao longo de décadas. Ao mesmo tempo, no âmbito latino-americano, grandes avanços nos processos de integração com a criação da ALBA, UNASUR, CELAC, PETROCARIBE, que caminharam lado a lado com a emergência de governos populares ou progressistas, mudaram o mapa geopolítico com giro à esquerda.

Nesse contexto, a posição do governo dos Estados Unidos tem sido de confronto permanente com o governo bolivariano da Venezuela, que com os anos tem piorado, indo do ataque no discurso da mídia, dos impasses diplomáticos à ordem executiva do presidente Barack Obama em 2015, no qual foi decretado que a Venezuela representaria um ameaça inusitada e extraordinária à segurança daquele país do norte, esse decreto se refletiu nas sanções políticas, econômicas e financeiras implementadas e reforçadas durante os governos de Obama e Trump, agora mantidas pelo governo Baden.

Após a morte do presidente Hugo Chávez em março de 2013, cinco meses depois de conseguir uma vitória eleitoral contundente para um quarto mandato presidencial, inicia-se uma fase de grandes pressões políticas e econômicas para o governo do presidente Nicolás Maduro, eleito em 14 de abril de 2013 com o apoio do Polo Patriótico. A característica mais predominante da oposição política, que vai responder aos novos partidos de direita como Primero Justicia e Voluntad Popular, é a violência que se apresentou desde o anúncio da vitória eleitoral de Nicolás Maduro e se estendeu nos anos 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Talvez, o ano 2017 tenha sido o mais forte com ações armadas diretas e ocupações territoriais, em 18 municípios da zona central do país, durante 100 dias.

O conflito não é apenas de violência direta, de confrontos de rua, mas que tem um ponto nevrálgico na esfera econômica. A nível internacional, apresentou-se uma queda no preço do petróleo a partir de 2014 que terá um forte impacto em um país onde o produto da renda do petróleo é sua principal fonte de riqueza. Internamente, apresentam-se, por um lado, os efeitos da hiperinflação no preço dos alimentos e serviços e, pelo outro, a manipulação monetária, contrabando de notas e conseqüente falta de moeda, assim como, o fortalecimento de

um mercado paralelo de divisas que acaba por impor uma dolarização de facto à economia doméstica. Soma-se a isso o aumento do contrabando de alimentos e gasolina principalmente para a Colômbia.

Nesse contexto, a partir do ano 2015 toma força um processo migratório inédito na Venezuela, país que tradicionalmente tinha sido um lugar de destino da mobilidade humana tanto europeia quanto sul-americana, em diferentes momentos e por diversos motivos. Para entender a origem e o crescimento sustentado da migração venezuelana nos últimos anos, é importante considerar as práticas coercitivas unilaterais exercidas pelo governo dos Estados Unidos, e outros governos sob sua influência, contra a República Bolivariana da Venezuela, que afeta a economia do país e, conseqüentemente, da população em geral.

A coerção financeira é uma prática utilizada por algumas organizações internacionais (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento [BIRD]), bancos regionais para a América, África e Europa Oriental, o FMI e suas contrapartes regionais, como o Fundo Monetário Europeu) quando emprestam dinheiro, condicionalmente, para enfrentar crises financeiras nos países. No caso venezuelano, responde mais a uma tática de uso da coerção como recurso na dinâmica da política internacional. A Lei 113-278 do governo dos Estados Unidos que apoia medidas coercitivas unilaterais contra a Venezuela entrou em vigor em 2015, mesmo ano em que foi desencadeado o processo de migração venezuelana.

Ao longo do século XX, a Venezuela consolidou sua condição de país petroleiro e, ao mesmo tempo, importador de bens, serviços e tecnologias. As barreiras às transações comerciais criadas pela aplicação da Lei 113-278 e pelas ordens executivas dos governos Obama e Trump tiveram grande impacto na economia do país e, conseqüentemente, nas condições socioeconômicas da população, com maior destaque nos últimos sete anos, período de aumento sem precedentes das ondas migratórias originárias daquele país.

Migrantes e refugiados venezuelanos em Roraima

Ao final de 2021, havia no mundo 89,3 milhões de pessoas deslocadas por guerras, violência, perseguições e abusos de direitos humanos. Isso representou um crescimento de 8% em relação ao ano anterior e bem mais que o dobro verificado há 10 anos (ACNUR, 2021). Destas, cerca de 20% encontram-se nas Américas. Até dezembro de 2022, mais de 7 milhões de migrantes no mundo eram venezuelanos. Na América Latina e Caribe são quase 6 milhões distribuídos, principalmente na Colômbia com 2 milhões e 400 mil e Peru com 1 milhão e 490 mil configurando os países que mais receberam os migrantes venezuelanos. O Brasil representa o 5º. País dentre AL&C e conta com 388 mil e 100 venezuelanos no território brasileiro. (RV4, 2022).

De janeiro de 2017 até novembro de 2022 havia entrado no Brasil 822.854 venezuelanos e, destes, 416.297 saíram do país pelas fronteiras com a Venezuela ou com destino a outros países. Dessa forma, há um saldo de 406.557 venezuelanos no território nacional (OIM, 2022). O perfil da população migrante que buscou a regularização migratória nesse período é de 52% do sexo masculino e 48% feminino; a faixa etária predominante é de uma população jovem, economicamente ativa, ou seja, 33% tem entre 18 e 29 anos e 36% tem entre 30 e 59 anos. Nesse interim houve um aumento considerável da população menor de 18 anos que representa 28% de todos os migrantes (OIM, 2022).

A atuação do Governo Federal por meio da Força Tarefa Força-Tarefa Logística Humanitária (Operação Acolhida), apesar da militarização das ações assumiu papel importante no processo de acolhimento e interiorização dos migrantes venezuelanos a partir de 2017.

No entanto, os agentes das instituições religiosas e Organizações não governamentais da sociedade civil assumiram o papel de minimizar as situações de vulnerabilidades e violências contra esses migrantes ao chegarem em massa, no estado de Roraima, a partir do final de 2016. A atuação das Ong'S enquanto redes de acolhimento e assistência aos migrantes contribuiu para o registro da temporalidade das redes de ajuda, assistência e acolhimento e de uma história antecedente, "extraoficial", da acolhida no estado. O trabalho de pessoas e entidades da sociedade civil promovendo ações de acolhimento quando inexistia qualquer outro tipo de intervenção oficial junto aos migrantes e frente ao descaso das autoridades com relação ao tema se mostrou uma tarefa fundamental. A visibilidade, a articulação e às ações da sociedade civil local permitem conhecer várias experiências e memórias da hospitalidade e acolhida que ficaram subsumidas às "grandes narrativas" do acolhimento produzidas no âmbito das Agências Internacionais e das Forças Armadas (DERRIDA, 2000; DERRIDA e DUFOURMANTELLE, 2003)

Consideramos a primeira fase do Acolhimento aquela realizada entre 2016-2017 quando os migrantes venezuelanos enchiam as praças e ruas da cidade e se encontravam em um estado de completa vulnerabilidade social, sem receber nenhuma forma de atenção das autoridades. Essa primeira fase foi marcada pelo protagonismo de entidades religiosas, católicas e evangélicas; atuação do Sindicato da Construção Civil (SINTRACON) e de iniciativas voluntário-informais de pessoas não necessariamente ligadas ao universo religioso. Essas primeiras ações diziam respeito às campanhas de arrecadação de alimentos e de roupas, a distribuição de alimentos e cestas básicas, fornecimento de orientações e assessoria jurídica aos imigrantes, além da organização de audiências públicas para sensibilizar e pressionar o poder público local sobre as condições desses migrantes. No entanto, com o aumento da mobilidade humana e a "omissão planejada" do estado e municípios, a 1ª Vara da Infância e da Juventude determinou o estabelecimento de um centro de acolhimento, inicialmente no ginásio poliesportivo, localizado no Bairro Pintolândia. O novo lugar passou a ser o primeiro abrigo para migrantes indígenas refugiados warao em Boa Vista. Enquanto os migrantes indígenas, maioritariamente da etnia Warao, eram precariamente atendidos através do trabalho da ONG Fraternidade Internacional, que gerenciava o abrigo em parceria com a Secretaria Estadual do Trabalho e Bem-Estar Social - SETRABES, aumentava o número de migrantes não indígenas que chegavam ao estado e que passavam a ocupar

as principais praças e vias da cidade.

Na ausência de qualquer tipo de política ou de atenção à questão migratória pelas autoridades, os *criollos*, venezuelanos não indígenas (pessoas solteiras, famílias com crianças, mulheres grávidas, idosos, entre outros) ficavam à mercê da caridade de particulares e/ou da assistência das diferentes entidades, especialmente as religiosas. Duas coisas chamaram a atenção nessa primeira fase do Acolhimento, ou seja, uma atuação bastante politizada das entidades ligadas à Igreja católica cujo escopo das atividades extrapolava o viés meramente caritativo atribuído às iniciativas religiosas. A questão migratória em Roraima confirma as proposições de Avritzer (2012, p. 394) de que a sociedade civil brasileira conta com um forte associativismo religioso que transcende à questão da ajuda, pois muitos movimentos identificados com a Teologia da Libertação atuam também na organização dos “pobres para reivindicar bens públicos”. O protagonismo de entidades associadas a denominações de caráter ideológico-dogmático distinto, a cooperação inter-religiosa transcendia o espectro do catolicismo e incluía também o neo-protestantismo, o espiritismo e algumas religiões de matriz africana. Iniciativas de entidades que não possuíam recursos, ou apenas recursos limitados, eram financiadas por denominações mais bem capitalizadas. No campo das organizações financiadoras, a relevância da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mórmons) e de organizações espíritas Kardecistas foi destacada por coordenadores de outras entidades religiosas e, inclusive, de organizações não confessionais como sendo uma parceria fundamental.

No âmbito da igreja católica, os relatos apontam para iniciativas de algumas paróquias, com destaque para a Igreja da Consolata (em Boa Vista) e a Igreja de Pacaraima e, de modo especial, para atuação da Pastoral Universitária, Pastoral dos Migrantes, do Centro de Migração de Direitos Humanos (CMDH – Centro diocesano), Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH – Irmãs Scalabrinianas) e a Cáritas, foram citadas como as principais entidades envolvidas. No cenário evangélico, a igreja Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, a igreja Betesta, a igreja Metodista, dentre outras foram citadas. E no contexto de entidades que escapam essa classificação, o papel das entidades Espíritas e da Maçonaria foi bastante ressaltado.

Partindo das informações dos interlocutores, no campo da participação evangélica outras ações de acolhimento mais individualizadas e corporativistas foram desenvolvidas e, portanto, não podem ser negligenciadas. Com destaque para as ações voltadas exclusivamente a migrantes “irmãos de fé” realizadas pela igreja Assembleia de Deus e, inclusive, as doações realizadas por essa denominação religiosa que extrapolavam o território brasileiro, isto é, em determinado momento se configuraram em doações de alimentos enviados às igrejas assembleia em Venezuela.

O segundo momento ou segunda fase do acolhimento constituiu-se em ações humanitárias coordenadas pelas Forças Armadas e pelas Agências Internacionais, agregando sob esse comando, denominado de Operação Acolhida, um conjunto de entidades que já atuavam no território e outras tantas que surgiram a partir de então, atraídas pela “publicidade humanitária”, que ganhou outra dimensão a partir desse momento, e/ou a convite desses atores baseados no prestígio internacional das entidades convidadas e/ou da experiência de cooperação que já possuíam com as mesmas, em outros contextos de ajuda humanitária, como foi o caso da chegada do Exército da Salvação em Boa Vista.

A instalação das Agências da ONU (ACNUR, OIM) na universidade e a criação do Centro de Referência para Imigrantes e refugiados (CRIR), um prédio da universidade (o chamado Malocão Cultural), passando a ser coordenado pela Acnur em parceria com outras entidades foi um marco no processo de Acolhimento com um mínimo de planejamento. É importante salientar, que com a chegada das Agências da ONU, as atividades anteriormente desenvolvidas pelas distintas entidades continuaram sendo desenvolvidas. Algumas das quais ampliaram o escopo dessas atividades em face o aporte econômico mobilizado por esses novos atores e que, portanto, possibilitou o estabelecimento de distintas e novas formas de cooperação e parceria. Mesmo assim, o aumento progressivo da migração venezuelana resultou na superlotação das praças, especialmente da Praça Simon Bolívar, onde muitos migrantes ficavam alojados.

Em 23 de março de 2018, a comitiva das Forças Armadas iniciou suas atividades no estado de Roraima por meio da Força Tarefa Logístico-Humanitária, denominada Operação Acolhida como uma frente de apoio às ações que estavam em curso, especialmente no âmbito logístico, tendo como eixo três frentes de atuação: acolhimento, abrigamento e interiorização.

Da cooperação entre as Agências da ONU (peritas na ajuda humanitária) e as Forças Armadas (peritas em operações logísticas), as ações humanitárias ganharam uma face mais institucionalizada e militarizada também. Isto é, a combinação entre autoridade e expertise no tema conduziu estes atores a assumirem a gestão (coordenação) das ações de acolhimento. E, a partir de então, até certo sentido, praticamente todas as iniciativas anteriores passaram a estar atreladas à Operação Acolhida, as suas normas e tradições. No que se refere especificamente a Operação Acolhida há uma forte publicidade produzida pelas Forças Armadas, e que ganham repercussão em outros meios de comunicação em torno de todas as ações promovidas no âmbito da Operação. Enquanto algumas entidades cujas ações são muito relevantes para as atividades da acolhida, porém pouco ou nada visibilizadas nas propagandas oficiais, as Forças Armadas e as Agências Internacionais levam a fama e ganham prêmios pelos esforços empreendidos no âmbito da Operação. A premiação desses dois atores pelo trabalho de acolhimento aos venezuelanos, promovida pelo Ministério dos Direitos Humanos, em novembro de 2018 é um exemplo. Na ocasião, a pouca relevância dada aos esforços das entidades com forte protagonismo nas ações de acolhimento no estado foi motivo para críticas e ressentimentos por parte de algumas entidades.

Ainda em 2017, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Organização internacional para as Migrações (OIM) e, posteriormente outras agências da ONU constituíram um Comitê Interinstitucional com representantes dos governos estadual e federal para dar as primeiras respostas ao fluxo

migratório venezuelano em um âmbito macro. Entidades da sociedade civil que realizavam algum tipo de ação foram convidadas a se integrarem à Operação Acolhida a fim de potencializar e operacionalizar as ações. Segundo Sarmento (2019), a inserção das Forças Armadas na questão humanitária tinha como finalidade compor a frente de apoio às ações que estavam em curso, especialmente no âmbito logístico, tendo como eixo três frentes de atuação: ordenamento da fronteira, abrigamento e a interiorização.

Na fronteira entre Brasil e Venezuela, em Pacaraima, há uma estrutura da Operação Acolhida com apoio de diversos órgãos que realizam o primeiro atendimento com objetivo a organização e regularização da entrada e saída dos migrantes no Brasil. A trajetória da saída até a chegada dos migrantes na fronteira está dividida em espaços e etapas que ordenam a regularização do migrante: o primeiro passo é a entrada no complexo construído pelos militares, no Posto de Recepção e Identificação. Nesse espaço são realizadas a recepção e orientação aos migrantes venezuelanos; identificação e controle de entrada; imunização e, se for o caso: regularização migratória das crianças e migrantes refugiadas e outras assistências de garantia de direitos; o segundo passo é o Posto de Interiorização e Triagem onde são realizados o cadastro e regularização migratória, emissão de CPF, carteira de trabalho, atendimento social para identificação das situações de extrema vulnerabilidade (mulheres grávidas, idosos, crianças desacompanhadas, entre outros), proteção e defesa de direitos; o terceiro passo é a passagem pelo Posto de Atendimento Avançado onde são realizadas a atenção médica de emergência e casos de isolamento. O Alojamento Temporário em Pacaraima recebe os migrantes em três situações: os que passaram pela triagem e que não terminaram os procedimentos regulatórios; os que optaram pelo processo de interiorização e aqueles que aguardam serem movimentados para aos abrigos em Boa Vista. Havia, no início do processo migratório, um Posto de Recepção e Apoio no entorno da Rodoviária Internacional de Boa Vista criado para atender aos migrantes e refugiados desabrigados onde eram oferecidos serviços de informações, local para banho, instalações sanitárias, guarda-volumes, local de distribuição de doações e alimentos e refeitório. Hoje, os serviços oferecidos aos migrantes em Boa Vista por esse posto fazem parte do complexo de serviços oferecidos a partir da reestruturação do espaço e fusão dos abrigos de emergência.

Até 2021, a ACNUR administrava 13 abrigos de emergência em Roraima para refugiados vulneráveis e população migrante, incluindo indígenas. Atualmente, existem 9 abrigos que acomodam quase 7.000 indivíduos, com aproximadamente 60% da população abrigada permanecendo menos de 6 meses (ACNUR, 2022). A gestão dos abrigos é compartilhada entre Ministério da Cidadania, Forças Armadas e ACNUR e a execução das atividades nos abrigos são terceirizadas com algumas Organizações não governamentais, como: Fraternidade sem Fronteiras; Associação de Voluntários para o Serviço Internacional do Brasil (AVISI), Agência Humanitária da Igreja Adventista do Sétimo Dia (ADRA). O antigo abrigo Rondon 3, que abrigava as populações indígenas venezuelanas (Warao, Enepa, Pemon) foi transformado no Tuaranoko e para lá foram transferidos os indígenas dos abrigos desativados: Tancredo Neves, Pintolândia, Nova Canaã. Muitos indígenas, principalmente do Abrigo da Pintolândia, se recusam a ir para o novo espaço e resistem aos “procedimentos de gestão de abrigos mais padronizados” (ACNUR, 2022). Devido à resistência, principalmente dos warao, a Força Tarefa da Operação Acolhida tem realizado uma desativação “lenta e gradual”. São 180 pessoas que permanecem no espaço do antigo ginásio. As ameaças da suspensão do apoio básico da ACNUR e da infraestrutura local, como abastecimento de água e eletricidade, a entrega de alimentos segue no local são constantes.

Os postos de acolhimento e dos abrigamentos oficiais, enquanto política emergencial, não absorve a maior parte dos migrantes que adentram ao estado e, portanto, dirigem-se às ocupações em espaços públicos, privados ou tornam-se pessoas em situação de rua. A Polícia Federal indica que, de janeiro de 2017 até novembro de 2022, foram autorizadas 338.365 residências (temporárias e por tempo indeterminado) para venezuelanos no Brasil (OIM, 2022). Não há um dado exato de quantos estão residindo no estado de Roraima, embora algumas estimativas apontem algo em torno de 129.000 venezuelanos (OIM/ONU, 2022)

A Organização Internacional de Migração (OIM), em sua última pesquisa de população venezuelana refugiada e migrantes forma de abrigos em Boa Vista, realizada em outubro de 2022 contabilizou 1.869 venezuelanos vivendo em ocupações espontâneas (espaços públicos ou privados) e em situação de rua. No mês anterior eram 1.702 venezuelanos. Portanto, foi registrado um aumento de 9% da população refugiada e migrante venezuelana fora dos abrigos. No Posto de Recepção e Apoio (PRA), foram 15% a mais de pessoas nos serviços de pernoite em comparação a setembro. A população das ocupações espontâneas subiu 3% em relação ao mês anterior. Foram contabilizadas 206 pessoas em situação de rua (OIM, outubro, 2022). Já em Pacaraima, o número de venezuelanos nessas condições é ainda maior. Foram contabilizados 2.193 e, em setembro eram 2.155 venezuelanos. A oscilação entre setembro e outubro foi menor, 1%. O pico ocorreu em novembro de 2021, em plena pandemia e fechamento da fronteira, quando 3.531 venezuelanos viviam nessas condições (OIM, outubro, 2022).

Os dados têm indicado uma mudança no perfil do migrante venezuelano em Roraima. Ademais, do perfil socioeconômico e educacional ser de pessoas com menor grau de instrução escolar e profissional, o número de crianças e adolescentes, idosos e com alguma deficiência física ou com doenças crônicas tem aumento significativamente nos dois últimos anos. A pesquisa da OIM, de outubro de 2022 em Boa Vista, indicou que 71 pessoas se encontravam com doenças crônicas; 45 com dificuldade de locomoção/deficiência física ou visual; 71 idosos; 06 idosos desacompanhados, 07 crianças e adolescentes desacompanhados; 20 adolescentes e mulheres estavam grávidas. Em Pacaraima os números não são mais animadores: 64 pessoas se encontravam com doenças crônicas; 53 com dificuldade de locomoção/deficiência física ou visual; 79 idosos; 31 idosos desacompanhados, 02 crianças e adolescentes desacompanhados e 14 adolescentes e mulheres grávidas.

Todas essas se encontravam em ocupações espontâneas ou em situação de rua o que agrava as condições de vulnerabilidade econômica, social e expõe os migrantes a às mais diversas formas de violência.

Conclusões

A atual dinâmica migratória na Amazônia e, em particular no estado de Roraima demonstra a existência de problemas sistêmicos, comuns ao processo histórico e permanente que acompanham as migrações em toda Pan-Amazônia. É inegável que os migrantes são portadores de mudanças importantes tanto no modo de vida das sociedades de origem quanto naqueles de destino migratório. Os migrantes contribuem para ampliar a visão do espaço amazônico para além das fronteiras brasileiras e relacioná-los com a ideia de simultaneidade de tempos e espaços.

Identificamos que os nacionais e estrangeiros e as cidades que os recebem não ficam ilesos à migração. A propósito, ainda que não seja essa a representação hegemônica, é inegável a contribuição dos migrantes para o desenvolvimento da Amazônia, uma vez que os deslocamentos de populações fazem circular novas bases de produção, transferências de tecnologias e conhecimentos enriquecendo, em maior ou menor grau, as relações culturais, sociais, políticas e econômica. Nesse sentido, os migrantes e refugiados, longe de configurarem-se como problema social, representam avanços importantes para a região..

No entanto, as situações de violências vividas pelos venezuelanos não são produzidas tão somente por aqueles que historicamente passam por processos de humilhação, mas por dominadores/dominantes principais responsáveis pela perpetuação da violência. Cabe uma ressalva quanto à diferenciação, do ponto de vista teórico, daqueles que agridem os imigrantes por defesa psíquica, isso é, por recusa inconsciente de se deparar com uma situação próxima à sua – já que ela (a situação) lhe seria angustiante –, daqueles que primam pela exclusão dos considerados forasteiros apenas para a manutenção de seus próprios privilégios.

A discursividade anti-imigração no estado de Roraima por parte de políticos, de agentes dos governos nas três instâncias e de grande parte da sociedade civil se contrapõem às ações implementadas por alguns desses atores, como a atuação das Igrejas, das Ong's e de particulares. Se, por um lado a atuação do Governo Federal por meio da Força Tarefa Operação Acolhida e do seu caráter militarista, dos “protocolos” rígidos e muitas vezes etnocêntricos e eurocêntricos das Agências Intragovernamentais e de algumas empresas no controle, principalmente, dos abrigos que, em algumas situações, levam à violação de direitos, por outro, não se pode deixar de considerar o papel desses atores na minimização das condições de vulnerabilidade dos migrantes e refugiados venezuelanos e venezuelanas em Roraima.

As tentativas de humanização do acolhimento aos imigrantes em Roraima é um fenômeno extremamente recente, apesar das migrações não o serem. Portanto, é o momento de reavaliá-las a partir de uma perspectiva decolonial, ouvindo os sujeitos migrantes na elaboração de políticas migratórias e na proteção dos direitos dos migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas e suas famílias.

Bibliografia

- ACNUR. Meios de Vida e Interiorização. RELATÓRIO novembro e dezembro 2021. Disponível em <https://www.r4v.info/pt/brazil>
- _____. População Venezuelana, Refugiada e Migrante fora de abrigos em Boa Vista, janeiro, de 2022. Disponível em <https://www.r4v.info/pt/brazil>
- ACNUR, OIM. Plataforma Regional de Coordenação Interagências para Refugiados, Refugiadas e Migrantes da Venezuela. RV4. Online, 2022 Disponível em <https://www.r4v.info/pt/brazil>
- _____. Informe da migração venezuelana, 2021, 2022.
- ACNUR. Global Report 2021. Genebra, Suíça, 2021 Disponível em <https://www.r4v.info/en/document/r4v-latin-america-and-caribbean-venezuelan-refugees-and-migrants-region-dec-2022>
- ACNUR, Relatorios de Atividades: ACNUR em RORAIMA, Janeiro a abril de 2022. <https://www.r4v.info/pt/document/acnur-brasil-relatorio-de-atividades-roraima-jan-abr-2022>
- RV4; OIM, ACNUR. Interiorização. Disponível em <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>; <https://brazil.iom.int/pt-br/dados-e-informacoes>; <https://brazil.iom.int/pt-br/publicacoes>,
- AVRITZER, Leonardo. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. In: DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 50, n. 3, p. 443 – 464, 2012.
- CAMPOS, Marden Barbosa de e BARBIERI, Alisson Flávio Considerações teóricas sobre as migrações de idosos. R. bras. Est. Pop., Rio de Janeiro, v. 30, Sup., p. S69-S84, 2013. Disponível em https://www.rebep.org.br/revista/article/view/384/pdf_360
- CORRÊA et al. Migração por sobrevivência: soluções brasileiras. In: REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, vol.23 no.44, Brasília jan./jun. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-221.pdf>> Acesso em: 19 de jul. de 2021.
- DERRIDA, J., & DUFOURMANTELLE, A. Da hospitalidade. A. Romane, Trad. São Paulo: Escuta. 2003.
- FERNÁNDEZ, Adrián Padilla. Venezuela entre la Hegemonía y la Contra-Hegemonía (una lectura contextual para comprender una complejidad socio-histórica) In: TEXTOS E DEBATES, Boa Vista, n.32, p. 175-198, jan./jun. 2019
- GREENHILL, Kelly M; KRAUSE Peter. Coercion. The Power to Hurt in International Politics. Oxford University Press, New York, 2018

GOVERNO do Estado de Roraima. Secretaria de Estado Do Trabalho e Bem-Estar Social. Coordenação Estadual de Políticas Públicas para as mulheres. Casa da Mulher Brasileira de Boa Vista-RR (CMB_BVB). Relatório de atendimentos da casa da mulher brasileira de boa vista – RR – 2020. Boa Vista-RR, 2020. Disponível em <http://www.setrabes.rr.gov.br/index.php/noticias/item/61-em-dois-anos-mais-de-6-400-mulheres-atendidas-na-casa-da-mulher-brasileira>

MOURÃO, M.V.A.; RODRIGUES, F.S. AÇÕES HUMANITÁRIAS: o papel das igrejas evangélicas no acolhimento aos migrantes venezuelanos em Boa Vista - RR. Relatório Final de Pesquisa, Boa Vista: PIBIC/CNPQ, 2020.

NEVES, Miguel Santos. Migrações internacionais, violência e direitos humanos. JANUS, 2014. Disponível em http://janusonline.pt/images/anuario2014/3.12_MiguelSNeves_Migracoes.pdf. Acesso em 10.01.2017

OIM. População venezuelana refugiada e migrante fora de abrigos em Pacaraima Brasil -Relatorio outubro de 2022 disponível em <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/populacao%20venezuelana%20fora%20de%20abrigos%20pacaraim>

OIM Migração venezuelana. Subcomitê Federal para recepção, identificação e triagem dos imigrantes janeiro 2017 a novembro 2022. disponível em file:///D:/Desktop/%C3%81REA%20DE%20TRABALHO/Migra%C3%A7ao/informe-migracao-venezuelana-jan2017-nov2022_v2_1.pdf

OIM/ONU ASSISTÊNCIA AOS REFUGIADOS E MIGRANTES VENEZUELANOS RESUMO EM NÚMEROS JANEIRO-NOVEMBRO 2022 <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/Assist%C3%Aancia%20aos%20refugiados%20e%20migrantes%20ven-Novembro%202022.pdf>

QUINTANILHA, K; COBER, K. Violações a direitos das mulheres migrantes transnacionais: estudo de caso do projeto Todo migrante tem direito a informação. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499480248_ARQUIVO_Ensaio

SANTOS, Alessandra Rufino. Interação social e estigma na fronteira Brasil/Venezuela: um olhar sociológico sobre a migração de brasileiros e venezuelanos. Porto Alegre, UFRGS – Tese de Doutorado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2018.

SARMENTO, Gilmara Gomes da Silva. ENTRE A ASSISTÊNCIA E A REPRESENTAÇÃO: O Papel das Ongs e a política local no contexto de imigração venezuelana para Roraima. Relatório Anual Bolsa PNPd/CAPES/UFRR. Boa Vista-PRPPG/UFRR, 2019. 47 p

UNLa-Causas estructurales de la movilidad internacional. Materiales de la Especialización em Migración y Asilo desde una Perspectiva de Derechos Humanos, Universidad de Lanús, 2017

UNFPA, Brasil. Pesquisa Violência de gênero, nacionalidade e raça/etnia em duas cidades de Roraima. Relatório. Outubro de 2020. 33p. <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/pesquisa-violencia-de-genero-nacionalidade-e-racaetnia-em-duas-cidades-de-roraima>

VASCONCELOS, I.S. Somos mães de família, estamos aqui para tabajar: trabalho, assédio moral e sexual de venezuelanas em boa vista- RR. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

Palabras clave

migração venezuelana; migração para Roraima; violências; Direitos Humanos

Imigrantes em condição de pobreza: produções discursivas na mídia jornalística

Antônia Iara Adeodato ¹;

Leila Maria Passos De Souza Bezerra ¹; Liduína Farias Almeida Da Costa ¹

1 - UECE.

Resumen de la ponencia

Neste texto, aborda-se a problemática da migração internacional e da pobreza a partir da análise de matérias jornalísticas, veiculadas em mídias digitais, sobre a presença migrante em Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil. Busca-se identificar as classificações sociais em torno da figura do imigrante em condição de pobreza difundidas pelos jornais digitais que circulam na capital cearense. Para tal, parte-se da seguinte pergunta: Quais e de que maneira as classificações sociais, veiculadas em meios de comunicação de massa, homogeneizam e/ou diferenciam a condição do imigrante pobre?. Parte-se do pressuposto de que, nos últimos anos, a presença migrante na capital cearense tem suscitado recorrentes representações difundidas pelos meios de comunicação que apontam, sobretudo, as condições de vida e de trabalho dos imigrantes, as ações no âmbito da assistência pública e da atuação solidária de entidades da sociedade civil na provisão de serviços e recursos assistenciais. Situando essa proposta no domínio da pesquisa qualitativa, utiliza-se como recursos metodológicos a técnica de análise do discurso de textos jornalísticos que abordam a temática da migração, relação de assistência, pobreza e Estado. Coletou-se notícias publicadas entre os anos 2018 e 2022 disponíveis no acervo digital dos Jornais O Povo, O Estado e Diário do Nordeste que tratam das vivências dos imigrantes em território brasileiro. Dialogando com os estudos sobre os emissores midiáticos, compreende-se que a linguagem é um meio de refletir e descrever o mundo, situando-se como prática social. Desde modo, observa-se que essas matérias jornalísticas põem em movimento mecanismos de construção de imagens sobre os estrangeiros que os associam, em sua maioria, à pobreza, à busca de melhores condições de vida e de trabalho. Estes discursos produzidos pelos meios de comunicação em massa são construídos em função da ressignificação que são feitas do imigrante. É dominante, nestas matérias, a figura de um sujeito ambivalente, que une dimensões contrárias de partida e chegada, pertencimento e não pertencimento. Estas representações entrelaçam-se com processos de marginalização, desqualificação social e estigmatização dos imigrantes. Neste cenário, conclui-se que diferenças, desigualdades e discriminações imbricam-se na experiência dos imigrantes em situação de pobreza. Os imigrantes são vistos como ameaças a cultura ou as tradições, a partir de um distanciamento em relação ao “outro”, onde as fronteiras físicas e simbólicas entre “nós” e “eles” são cada vez mais ambivalentes.

Introducción

A migração é um fenômeno longínquo, presente na história do ser humano. Com as transformações geradas pela globalização contemporânea, observa-se uma intensificação dos deslocamentos populacionais e dos intercâmbios culturais, os quais assumem distintos contornos. Situando os movimentos migratórios internacionais a partir do processo de reestruturação produtiva e do atual contexto da globalização, em suas múltiplas dimensões e desdobramentos, pode-se dizer que o aumento do volume e significância das migrações internacionais refletem as mudanças sociais, políticas, econômicas, demográficas e culturais que englobam a transnacionalização das fronteiras nacionais. Assim, impulsionado pelas duas guerras mundiais, decolonização e guerra fria, o século XX é considerado a “época da migração” (Castles & Miller; 2009).

Ao buscar compreender o fenômeno da imigração em sua totalidade, Sayad (1998) discorre que as condições que levam a migração e as formas de inserção do migrante no país receptor são consequências, sobretudo, das precárias condições de sobrevivência dos imigrantes em seus países de origem. Para este, a migração é vista como processo total, pois se deve considerar sua perspectiva histórica, política e as estruturas presentes no funcionamento da sociedade. Fato que os fazem compor a categoria de emigrantes (de lá) e de imigrantes (aqui), constituindo paradoxalmente sua condição existencial. Os imigrantes em situação de pobreza ao chegar aos países receptores, muitas vezes, são utilizados como força de trabalho e percebidos pelos nativos como um “problema”, atrelado à noção de geradores de despesas sociais, ameaças à cultura e tradição instituída.

Pierre Bourdieu, em prefácio de *A Imigração ou os paradoxos da alteridade* (1998) de autoria de Abdelmalek Sayad, destaca que a condição de “ser imigrante” tem implicações culturais e identitárias, pois “o imigrante pode estar em um lugar onde não é nem cidadão, nem estrangeiro”. Essa condição do imigrante atrelada ao deslocamento, mobilidade e movimento, sucinta à necessidade de pensar os fundamentos de cidadania e do Estado, haja vista que o imigrante demanda do Estado uma série de condições jurídicas, sociais, civis e econômicas, que reverberam nas políticas públicas, no que se costuma classificar como problemas de imigração.

Por conseguinte, a própria natureza da imigração só pode ser captada através dos diferentes problemas que se encontra associada (Sayad, 1998), com destaque para pobreza. Esta condição de “deslocado” do imigrante impõe dificuldades de análise, até mesmo para as ciências, que porventura incorporam as visões ou representações dos órgãos oficiais. Quanto a isto, Bourdieu (1998) alerta que as pesquisas que abrangeriam os chamados problemas da imigração deveriam voltar-se ao olhar sobre a experiência social do imigrante, a fim de aprofundar questões mais íntimas da condição do estrangeiro, abrangendo as causas e os motivos que teriam determinado suas partidas dos países de origem e a diversidade de suas condições e trajetórias.

Partindo desse pressuposto, buscamos transformar os problemas da imigração em problemas sociológicos (Lenoir, 1993). Para tal, trazemos a problemática da migração internacional e da pobreza a partir da análise de matérias jornalísticas, veiculadas em mídias digitais, sobre a presença migrante em Fortaleza, no estado do Ceará, Brasil. Busca-se identificar as classificações sociais em torno da figura do imigrante em situação de pobreza difundidas pelos jornais digitais que circulam na capital do Ceará. Para tal, parte-se da seguinte pergunta: Quais e de que maneira as classificações sociais, veiculadas em meios de comunicação de massa, homogeneizam e/ou diferenciam a condição do imigrante pobre? Parte-se do pressuposto de que, nos últimos anos, a presença migrante na capital cearense tem suscitado recorrentes representações difundidas pelos meios de comunicação que apontam, sobretudo, as condições de vida e de trabalho dos imigrantes, as ações no âmbito da assistência pública e da atuação solidária de entidades religiosas e da sociedade civil na provisão de serviços e recursos assistenciais. Situando essa proposta no domínio da pesquisa qualitativa, utiliza-se como recursos metodológicos a técnica de análise do discurso de textos jornalísticos que abordam a temática da migração, relação de assistência, pobreza e Estado. Coletou-se notícias publicadas, entre os anos 2018 e 2022, no acervo digital dos Jornais O Povo, O Estado e Diário do Nordeste que tratam das vivências dos imigrantes em território brasileiro. Dialogando com os estudos sobre os emissores midiáticos, compreende-se que a linguagem é um meio de refletir e descrever o mundo, situando-se como prática social. Neste cenário, conclui-se que diferenças, desigualdades e discriminações se imbricam na experiência dos imigrantes em situação de pobreza. Os imigrantes são vistos como ameaças a cultura ou as tradições, a partir de um distanciamento em relação ao “outro”, onde as fronteiras físicas e simbólicas entre “nós” e “eles” são cada vez mais ambivalentes.

Desarrollo

Migração, pobreza e relações de assistência em Fortaleza, Ceará, Brasil: imagens das experiências vividas no cotidiano

A consolidação do Brasil na rota das novas migrações internacionais, a partir nos anos 1990, reverbera na permanência ou transitoriedade dos imigrantes e na construção de novos processos migratórios nas regiões do país. Conforme o “Atlas Temático: Migrações Internacionais na Região Nordeste” (2019), entre 2000 e 2017, o Ceará se consolidou como o segundo Estado do Nordeste brasileiro que mais recebeu migrantes internacionais. Neste período, o Estado recebeu 26,4 mil estrangeiros. Analisa-se que há também um número crescente de solicitações de refúgio. Segundo dados do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), vinculado ao Ministério da Justiça, ocorreram mais de mil solicitações de refúgio somente na capital cearense, entre os anos de 2011 e 2019. Os venezuelanos lideram os pedidos, seguidos pelos africanos de Guiné-Bissau e pelos cubanos (Baeninger, Demétrio & Domeniconi, 2019). Estes dados, contudo, não abrangem as pessoas que se encontram na ilegalidade.

Nos últimos anos, essa presença imigrante no estado do Ceará, especialmente em Fortaleza, tem suscitado recorrentes representações difundidas pelos meios de comunicação de massa que apontam, sobretudo, as condições de vida e trabalho dos imigrantes, as ações no âmbito da assistência pública e da atuação solidária de entidades religiosas e da sociedade civil, conforme o jornal O Povo (2019) em matéria intitulada “Cerca de 90 venezuelanos estão vivendo em situação sub-humana no Centro”. Em “Imigrantes buscam alternativas de vida no Ceará” (2016), O Estado alerta para as dificuldades encontradas pelos imigrantes em Fortaleza e a construção de alternativas de subsistência. E matérias com títulos similares do Diário do Nordeste “Imigrantes buscam melhores condições de vida no Ceará” (Redação, 2015) e em “Imigrantes buscam recomeço e enfrentam mercado de trabalho no CE” (Mesquita, 2019), e no website de O Povo, “Ceará é o 2º estado do Nordeste que mais recebe migrantes internacionais” (Moura, 2019) são retratados estrangeiros que migram atraídos pelo turismo e pela possibilidade de investimento, e profissionais qualificados que se inserem no mercado formal de trabalho ou que estão em busca de oportunidades para construir uma carreira profissional.

Essas matérias jornalísticas põem em movimento mecanismos de construção de imagens sobre os estrangeiros que os associam à pobreza, à busca de melhores condições de vida e ao trabalho. Assim, embora fossem identificadas representações relativas à alocação de mão-de-obra qualificada e a iniciativa de turistas investidores, predominam as que retratam os imigrantes como sujeitos de menor escolaridade e ocupações desvalorizadas, geralmente com baixo status social. Dentre tais percepções que caracterizaram a situação dos imigrantes destacam-se as imagens relacionadas a um sujeito ambivalente, que une dimensões contrárias de partida e chegada, pertencimento e não pertencimento. Outras imagens sugerem representações vinculadas à violência, desvio, quebra de laços familiares, vulnerabilidades, desagregação social e entrelaçam-se com processos de marginalização, desqualificação social e estigmatização dos imigrantes. Conforme Said (2003) esses discursos são construídos em função da ressignificação que são feitas do imigrante.

Nas representações, trazidas por estas matérias de jornais locais, sobre as motivações que ocasionaram as migrações, chama-se a atenção as causas relacionadas às situações de guerra, conflitos políticos, pobreza nos países nativos e busca por trabalho e sobrevivência daqueles que migram e de suas famílias. É dominante a representação da pobreza atrelada as causas e as consequências da migração. Ao tratar dos efeitos das migrações

são apontadas as formas de inserção do migrante no país receptor com enfoque na situação de pobreza vivenciada por eles. É recorrente a imagem de que, ao chegar nos países receptores, os imigrantes se deparam com condições precárias de sobrevivência, ausência de locais especializados de atendimento, processos de preconceito e estigmatização, barreiras linguísticas e culturais que dificultam a inserção no mercado de trabalho formal, dificuldade com relação ao custeio e a regulamentação da documentação civil. O aumento do número de migrações para o Ceará, por sua vez, é explicado pelas especificidades turísticas da região e por seu caráter hospitaleiro. O Ceará é retratado paradoxalmente como um lugar de investimento do capital transnacional, que apresenta oportunidades de trabalho e de estudo.

Observa-se ainda um processo de diferenciação da condição de ser migrante. As reportagens trazem a oposição daqueles imigrantes que buscam “oportunidades” de vida e trabalho em Fortaleza em distinção dos que são passageiros atraídos pelos pontos turísticos. Ou dos que estão em situação temporária, que solicitaram o visto para trabalhar ou estudar, e dos imigrantes considerados permanentes, como aquelas pessoas que constituíram família com outros brasileiros. Nos discursos de autoridades oficiais, explicitados por estas matérias, é realçado a figura do imigrante “pobre” atrelado à noção de pessoas em situação de vulnerabilidade social, dependentes da assistência pública ou privada, e susceptíveis às práticas de ilegalidade e ao envolvimento com a criminalidade. A falta de regulamentação da documentação civil, tendo em vista seus custos, é percebida reiteradamente como fator da inserção destes imigrantes em empregos precários, ou em práticas ilegais. São também apontadas as barreiras do idioma e a não validade dos diplomas universitários como dificuldades para a inclusão no mercado de trabalho formal.

Assim sobressam as práticas de legalidade e ilegalidade, em parte, representada pela própria condição de imigrante em situação de pobreza vivendo na “terra do outro”, que os fazem transitar entre o emprego, o desemprego e a informalidade, expondo-os a diversas estratégias de sobrevivência (Telles, 2010). Faz-se referência à matéria do jornal O Povo (2019) sobre a presença de imigrantes e refugiados venezuelanos que estão no Centro de Fortaleza (bairro comercial) em situação de extrema pobreza, dependendo de doações para custear aluguel diário e alimentação mínima para sobrevivência. Estes imigrantes estavam nas ruas e/ou sinais do Centro da cidade na condição de “pedintes” na ocasião da intervenção das instituições de assistência. Conforme destaca a matéria citada, diante desse quadro, foi organizada uma rede de acolhimento para assistir as famílias e “encaminhar os direitos humanos básicos: moradia, educação, saúde”, que englobava a ação da igreja, da sociedade civil e do poder público.

A organização dessa rede de atendimento pressupõe o estabelecimento de conexões interdependentes e complexas que comporiam uma relação de assistência, constituída por fluxos conectados de recursos humanos, materiais e simbólicos. Essa relação de assistência é o que definiria a condição de pobreza para Paugam e Simmel. Segundo Paugam (1999), a desqualificação social surge em decorrência da exclusão do indivíduo do mercado de trabalho e da necessidade de recorrer ao sistema de assistência social. Embora com trajetórias diferentes, Simmel (2014) expõe que o pobre se assemelha ao estrangeiro, pois a condição sociocultural de “ser pobre”, pode ser determinada pela assistência que alguém recebe publicamente do Estado ou da coletividade. Essa relação torna-se necessária, segundo o autor, pois o estrangeiro ao chegar à terra do outro está em uma posição externa e marginal em relação à comunidade de destino, que lhe expõe ao risco econômico e social relativo à inserção precária ao trabalho e aos vínculos afetivos fragilizados. Para ele, somente a categoria política da cidadania ultrapassaria o caráter estigmatizante do assistido.

Mapeando as instituições sociais e as relações de assistência, apontadas pelas matérias, que foram instituídas no atendimento aos imigrantes em busca de proteção social põe em evidência as interlocuções com o CRAS (equipamento público no âmbito da administração municipal) e a Pastoral do Imigrante (entidade religiosa). De acordo com a lei nº 8.742/1993, o CRAS é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único da Assistência Social brasileiro (SUAS), que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio da articulação dos serviços socioassistenciais e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais. A oferta dos serviços no CRAS deve ser planejada conforme as particularidades do território de abrangência e das famílias que nele vivem, suas necessidades e potencialidades, bem como da identificação de situações de vulnerabilidade social existentes (Brasil, 1993).

No âmbito das organizações não governamentais, a Pastoral do Migrante integra a Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, Justiça e Paz e o Pastoral da Mobilidade Humana da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Fundada em 1995 na capital cearense, a Pastoral do Migrante é coordenada por imigrantes e religiosas cristãs scalabrinas, tendo sua prática social fundada em representações de cunho religioso, que propõe acolhimento, proteção, promoção e integração ao imigrante. De acordo com a Pastoral, suas ações sociais partem da premissa de acolhimento ao imigrante carente de assistência. Como pessoas que necessitam de acolhida, os imigrantes “encontram-se em busca de uma vida melhor, longe da pobreza, da fome, da exploração e da injusta distribuição dos recursos do planeta (Papa Francisco)”.

No âmbito da relação de assistência, observa-se que nas suas andanças o imigrante mantém contato com o cenário institucional, recorrendo as ações de organizações governamentais e não governamentais que ofertam serviços socioassistenciais. Os equipamentos de assistência social oferecem benefícios de cesta básica; inclusão no Cadastro Único para políticas sociais; acesso ao Programa Bolsa Família, hoje substituído pelo Auxílio Brasil; acesso a moradia ou alojamento provisório; orientação jurídica; emissão de documentos; cursos de capacitação e encaminhamento profissional; orientações e encaminhamentos a rede de serviços socioassistenciais e as demais políticas públicas, como saúde e educação. Quanto ao atendimento realizado com os imigrantes, nas matérias citadas, é destacado que eles compartilhavam situações de preconceito, experiências de vida, privações materiais, dificuldades jurídico-burocráticas e barreiras simbólicas que vivenciavam no lugar

de destino.

Nas práticas dessa rede assistencial, os imigrantes deparam-se com ações que se esbarram em políticas de proteção social focalizadas, de aperfeiçoamento da identificação dos usuários e de compatibilização dos programas aos recursos existentes, reduzindo a ação governamental às funções mínimas ou compensatórias. Por sua vez, os discursos oficiais que permeiam as relações de assistência oscilam entre resiliência, ressignificação e compreensão crítica da condição de imigrante. A dupla contradição, manifesta no estado provisório do ser imigrante que reflete as problemáticas duradouras enfrentadas em sua vida cotidiana, pode ser observada em seus relatos sobre as formas de adaptação na “terra do outro”, que abrange a negociação das tradições originais e a questão do idioma. O aprendizado da língua nativa, o conhecimento das formalidades jurídico-burocráticas, a aquisição dos meios necessários à sobrevivência e a inserção no mercado de trabalho são reconhecidos pelos imigrantes como um sistema de práticas ou padrões de comportamento que englobam os processos de integração dele decorrente.

Entende-se, por fim, que a condição de ser migrante em situação de pobreza abrange um status instituído através das classificações sociais, que marcam as relações de alteridade e os processos de ressignificação identitária, e implica ainda uma intervenção por parte do Estado, no campo das políticas públicas. Segundo Augé (2010), o tensionamento que a presença do imigrante provoca na terra do outro reverbera nos desafios que o imigrante enfrenta para superar as diferenças culturais e materiais encontradas no país de acolhimento. No processo de migração, as fronteiras, que podem ser naturais, linguísticas, culturais e políticas, configuram-se como formas de reafirmar as identidades e revelam os que estão “dentro” e “fora”. Assim, a identidade das pessoas em mobilidade é sentida a partir de sua condição de ambivalência, sendo constituídas pela experiência vivida do cotidiano e como aspecto de diferenciação social. Conforme destaca Castells (2002), os atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas, por sua vez, desenvolvem uma identidade de resistência. Estas identidades individuais e coletivas do imigrante possibilitam a formação de redes sociais de imigração, incluindo essas redes de atendimento voltadas aos “problemas” decorrentes da imigração, que viabilizam a organização de estratégias de sobrevivência, permeadas por processos de contradições e conflitos.

Conclusiones

As discussões acerca dos movimentos migratórios evidenciam as identidades do imigrante em um viés relacional e situacional, sendo constituídas pela experiência vivida do cotidiano. Ao chegar na terra do outro, o imigrante se depara com fronteiras físicas e simbólicas entre “nós” e “eles” que dificultam o acesso a diferentes recursos materiais, fazendo-os transitar entre o emprego, o desemprego, a informalidade e expondo-os a diversas estratégias de sobrevivência. As fronteiras do legal e o ilegal são perpassadas ainda pelas exigências, cada vez mais rígidas, colocadas pelos países receptores para impedir a entrada dos outsiders. No contexto em que os imigrantes são vistos como ameaças do ponto de vista cultural, social, econômico, um dos aspectos atuais mais problemáticos procedente da imigração e da globalização é a pobreza e a exclusão social. O estabelecimento de uma rede de assistência é justificado, por sua vez, pela própria condição de “deslocado” vivida pelo imigrante, às margens dos ilegalismos.

Diferenças, desigualdades e discriminações imbricam-se na experiência de migrantes em condição de pobreza. A dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais e econômicas resultam em um aumento das situações de desproteção social e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade. Constatase, assim, que na ausência de uma medida pública de equivalência (dos direitos) referenciada nos valores de justiça, igualdade e equidade sociais, podem implicar em culpabilização e responsabilização dos indivíduos por mudanças de um suposto “seu destino”, sobretudo, quando assentada em uma concepção naturalizada de pobreza ou de inadequação das capacidades. Em concepção contrária, as reflexões, aqui levantadas, sobre as condições de vida dos migrantes em situação de pobreza considera a importância da ampliação das políticas públicas e ações frente à esta situação, amparados na perspectiva de direitos dos imigrantes e suas famílias. Compreende-se a pobreza em sua pluridimensionalidade, a reafirmar a centralidade do Estado garantidor da proteção social.

Bibliografia

- Augé, M. (2010). A noção de Fronteira. In: AUGÉ, Marc. Por uma antropologia da mobilidade. Tradução Bruno César Cavalcanti, Rafael Rocha e Almeida Barros. Lameiras, Maceió: EDUPAL, UNESCO, pp. 17 – 26.
- Baeninger, R., Demétrio, N. B. & Domeniconi, J. de O. (2019). Atlas Temático Migrações Internacionais na Região Nordeste. Campinas: Nepo/Unicamp.
- Brasil. (1993c). Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.
- Bourdieu, P. (1998). Um analista do inconsciente. In: A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade. SAYAD, Abdelmalek. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Castells, M. (2002). O Poder da Identidade. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 3ª Ed. V. II. São Paulo: Paz e Terra.
- Castles, S. & Mark, J. M. (2009). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. 4ª edição. Londres: Macmillan.

Cerca de 90 venezuelanos estão vivendo em situação sub-humana no Centro (2019). O Povo. Fortaleza, 22 mai. 2019. <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/05/22/cerca-de-90-venezuelanos-estao-vivendo-em-situacao-sub-humana-no-centro.html>.

Ibge. (2010). Censo Demográfico 2010. Nupcialidade, fecundidade e migração. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, p.1-349. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf. Acesso em 04 de mai. 2022.

Imigrantes buscam alternativas de vida no Ceará. (2016). O Estado. Fortaleza, 04 jul. 2016. <https://www.oestadoce.com.br/geral/imigrantes-buscam-alternativas-de-vida-no-ceara/>.

Lenoir, R. (1996). Objeto sociológico e problema social. In: Iniciação à prática sociológica. Dominique Merllié, et al. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mesquita, C. (2019). Imigrantes buscam recomeço e enfrentam mercado de trabalho no CE. Diário do Nordeste. Fortaleza, 30 abr. 2019. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/negocios/imigrantes-buscam-recomeco-e-enfrentam-mercado-de-trabalho-no-ce-1.2094111>.

Moura, D. (2019). Ceará é o 2º estado do Nordeste que mais recebe migrantes internacionais. O POVO. Fortaleza, 09 set. 2019. <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2019/09/09/ceara-e-o-2-estado-do-nordeste-que-mais-recebe-migrantes-internacionais.html>.

Paugam, S. (1999). O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: B. Sawaia (org.). As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Redação. (2015). Imigrantes buscam melhores condições de vida no Ceará. Diário do Nordeste. Diário do Nordeste. Fortaleza, 22 ago. 2015. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/imigrantes-buscam-melhores-condicoes-de-vida-no-ceara-1.1368989>.

Said, E. W. (2003). Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras.

Sayad, A. (1998). A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Simmel, G. (2014). Sociologia: estudos sobre las formas de socialización. Tradução de J. Pérez Bances. México: FCE.

Telles, V. da S. (2010). A cidade nas fronteiras do legal e ilegal. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.

Palabras clave

Migração. Classificação social. Pobreza. Meios de comunicação.

Obstáculos en la educación de estudiantes de bachillerato en situación de movilidad humana internacional: análisis a partir de casos en Jalisco y Chihuahua

Alma Leticia Flores Avila ¹ ;

María Evangelina Salinas Escobar ¹ ; Sandra Nadezha Martínez Díaz Covarrubias ¹

1 - Universidad de Guadalajara.

Resumen de la ponencia

Los movimientos de personas que atraviesan las fronteras internacionales exige respuestas integrales de los Estados para garantizar derechos humanos, tanto a los connacionales que regresan de otro país, como a los extranjeros que se quedan o aquellos que transitan por su territorio. En el caso de poblaciones adolescentes, la condición de movilidad humana se suma a otras situaciones potenciales para vulnerar sus derechos, como el de la educación. Por ello es necesario analizar que pone en riesgo la continuidad de procesos formativos, administrativos y jurídicos en las instituciones escolares y mejorar su acompañamiento psicoemocional, así como la evaluación y/o formulación de políticas nacionales para atender los problemas y necesidades que enfrentan las personas que tienen una condición de movilidad humana incorporadas, en este caso a planteles de educación media superior. El Estado mexicano, a través de sus leyes y reglamentos está comprometido con el derecho de estudiar de cualquier persona que se localice en su territorio. Situación fortalecida con los acuerdos internacionales firmados, en los cuales se obliga a garantizar la educación como un derecho universal a la niñez y adolescencia (incluidos migrantes). Por consiguiente, tiene el compromiso de facilitar los procesos de incorporación y permanencia, ya sea a una institución pública o privada. No obstante, en la operatividad y ejercicio práctico de dar continuidad y lograr la permanencia educativa, las condiciones socioeconómicas de los contextos sociopolíticos y económicos en que se recibe a los estudiantes, puede limitar el compromiso señalado. Esa mancuerna, migración y educación, como derechos, son aspectos inter-vinculados e interdependientes con profundas consecuencias en la vida de las personas que se deben proteger. Con este trabajo damos cuenta de cómo la condición de movilidad humana de las personas y la educación, como objeto de estudio e intervención, presentan desafíos urgentes de atender, los cuales, al analizarse a profundidad en una de las poblaciones que observa mayor vulnerabilidad en la época actual (adolescentes), permitirá considerar diferentes dimensiones para su atención y solución. El trabajo parte del trabajo etnográfico y estadístico realizado en municipios de Jalisco y Chihuahua, con importantes índices de inmigración y retorno, así como de poblaciones en edad de estudiar el bachillerato.

Introducción

La incorporación de estudiantes en situación de movilidad humana, como retorno o inmigración, enfrenta situaciones que complican la inserción y permanencia en instituciones educativas mexicanas en lo formativo, convivencial, administrativo y económico. La encuesta Intercensal de 2015 permitió observar que en el caso de la población en condición de retorno que estudia primaria y secundaria, los porcentajes de asistencia están por encima del 92%; mientras que en bachillerato fue de 72.6%. En 13 entidades del país está por debajo de ese número; en 9 entidades estuvo entre 34% y 40%, y solo en 10 entidades el porcentaje fue por encima de la media, pero menor a 90% (COLMEX y CNDH, 2021).

En la inserción, permanencia y conclusión de estudios de las poblaciones adolescentes en situación de movilidad humana internacional, se presentan situaciones que ponen en riesgo su derecho a la educación, que los puede llevar al rezago y/o abandono escolar en las diferentes localidades de México. Debido a que se suma a otras situaciones (incorporación laboral, embarazos, violencias, adicciones, reclutamiento organizaciones criminales), potenciales para rezagarse o abandonar los estudios.

El acercamiento a los contextos de inserción de esa población en situación de movilidad humana permitió detectar qué pone en riesgo la continuidad de procesos formativos en las instituciones escolares; asimismo, junto con las personas y actores implicados, se buscó dilucidar qué habrá que mejorar, tanto de acompañamiento y evaluación educativa, como para la (re) formulación de políticas nacionales para atender problemas y necesidades que enfrentan en sus procesos formativos quienes tienen una condición de movilidad humana.

Se caracterizaron las situaciones que implican retos u obstáculos en los procesos educativos, algunos corresponden al o la estudiante ya sea de tipo curricular y/o socio-afectivos; otras situaciones tienen que ver con la atención y habilidades docentes que tendrían que mejorar, complementarse o desarrollarse; están aquellas ligadas a las estructuras sociales predominantes (administrativas, culturales, económicas, desigualdad) que afectan la educación de las personas en situación de movilidad humana de manera indirecta y que propician desigualdades en sistema educativo.

Partimos de Jalisco, una entidad que recibe poblaciones importantes en situación de retorno y extranjeros; pero consideramos Chihuahua como una entidad diferenciada, para observar también la inserción educativa de poblaciones en situación de movilidad y en edad de estudiar. La dinámica social y económica que presentan ambas entidades por su relación e implicación territorial y cultural en tema de las movilidades humanas, resultaron atractivas como un primer ejercicio para establecer coincidencias o diferencias en los procesos de inserción y permanencia de adolescentes en alguna condición migrante. La primera (Jalisco) por su tradición histórica ligada a las migraciones internacionales y la segunda (Chihuahua) por su cercanía a la frontera norte y su vecindad con Estados Unidos.

Identificar quienes son esos adolescentes en situación de movilidad en bachillerato, comprender sus trayectorias escolares e integrarlas social y académicamente a las comunidades, debe ser una meta nacional. Porque la presencia de poblaciones en situación de movilidad y en edad de estudiar se intensifica y plantea retos comunes en sociedad, y con ello la necesidad de atención de demandas específicas.

La educación con calidad de las poblaciones en situación de movilidad humana internacional requiere de acciones que fortalezcan los procesos formativos con programas de trabajo directo e indirecto con profesores, padres de familia y personal implicado en la administración educativa, que impacten los procesos de integración social, formación académica y en general el bienestar de las comunidades con población retornada, inmigrante o refugiada.

Desarrollo

Encuadre teórico-metodológico

Los resultados de la investigación que aquí se presentan, parten de un abordaje teórico-metodológico basado en el enfoque de derechos y que, apuesta por la interdisciplinariedad, la colaboración, la horizontalidad y el diálogo que permitan no solo la generación de conocimiento, también la creación de propuestas para beneficiar a las personas en contexto de movilidad humana.

Un diagnóstico situacional inicial, con indicadores cualitativos y cuantitativos, permitió problematizar y empezar a profundizar sobre hechos que, abordados como obstáculos, nos llevó a organizar líneas de trabajo para atender los problemas que más afectan o limita la atención educativa de las personas en situación migrante que ingresan al Sistema Educativo Mexicano Básico, formulando un programa general de trabajo tanto para la incidencia como para la investigación; considerando las personas involucradas, pero también los contextos y procesos paralelos que afectan el derecho humano a la educación con calidad.

Las categorías geográficas y sociodemográficas observadas a partir de los datos, fueron importantes, pero insuficientes para reflejar otro tipo de relaciones presentes en los territorios y lugares. Fueron importantes las categorías construidas a partir de la etnografía, las experiencias y la materialización histórica de las personas que viven la condición de movilidad humana, que enfrentan ciertas circunstancias al momento de querer estudiar, al estar estudiando o concluir el proceso educativo.

La intensidad y visibilidad de distintos grupos de personas en situación de movilidad por México han adquirido una relevancia inédita. Aun cuando México se ha caracterizado por ser un país con una larga tradición migratoria, sobre todo hacia Estados Unidos (EEUU), esta movilidad sufre cambios importantes y los escenarios son cambiantes. Por un lado, cada vez más visible presencia de personas migrantes centroamericanas –y diversas nacionalidades- que transitan por México, es un tema que no solo reta al Estado Mexicano sino a la población en general sobre las concepciones sobre las personas migrantes y el respeto a sus derechos humanos. También se encuentran las personas que solicitan refugio en México, con la intención de establecerse y tener mejores condiciones de vida en nuestro país.

Relevante es la migración de retorno y deportación a México desde EEUU. El endurecimiento de las leyes antiinmigrantes en EEUU (con mayor fuerza a partir de 2003), la crisis financiera del año 2008 y diversas situaciones sociales y políticas en dicho país han detonado el aumento del retorno (forzado o voluntario) de personas mexicanas (Massey, Pren y Durand, 2009; Canales, 2012; Gandini, Lozano y Gaspar, 2015).

Uno de los desafíos que representa el estudio de la migración en sus diversas modalidades en la última década es la incorporación de forma compleja de perfiles de personas migrantes como niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres, adultos en edad productiva, personas adultas mayores, entre otros (Rivera, 2013; Gandini, Lozano y Gaspar, 2015). Este complejo entramado de movilidades humanas que suceden en México y las entidades federativas, han generado necesidades y problemáticas para la atención y garantía de derechos de estas personas en situación de movilidad, sobre todo en lo que respecta a las instituciones mexicanas y la convivencia social en los lugares en que las personas migrantes eligen establecerse.

De acuerdo con varios estudios de carácter demográfico (Gandini, Lozano y Gaspar, 2015; Bermúdez, Méroné y Reyes, 2018), del 2000 al 2015 se observó aun claro incremento de niños, niñas y adolescentes (NNA) que retornaban a México, lo que en la mayoría de casos correspondía a un retorno familiar que incluía a menores de edad que probablemente nacieron en EEUU (Giorguli, 2016).

Hay evidencia sobre la presencia de personas migrantes de retorno que se encuentran en rangos etarios más cercanos a jóvenes, niños y niñas (Gandini, Lozano y Gaspar, 2015). Eso se debe a que ha crecido el retorno familiar; es decir, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que son parte del núcleo familiar de los migrantes (nacidos o socializados en EEUU), también retornan a México (Giorguli, 2016). Estos cambios en la composición de los flujos migratorios en México, incluyen a NNA de origen centroamericano o de otros países con diversas condiciones migratorias que cada vez son más visibles en diferentes regiones del país.

Otra población que ha incrementado su presencia en el retorno a México corresponde a jóvenes que de manera familiar o individual se encuentran en un país casi desconocido, con un idioma y una cultura de los cuales tienen pocos referentes. En su mayoría jóvenes que tuvieron un estatus migratorio irregular en EEUU, que provocó que sus opciones laborales y escolares se redujeran, además de sufrir la constante amenaza de ser deportados. Este es un tipo de retorno a considerar como forzado, que se presenta cuando estos jóvenes “deciden” regresar a México ante un panorama adverso en EEUU (Mestries, 2013). A esta situación se le suman una serie de desventajas y obstáculos tanto estructurales como sociales en el proceso de integración en el nuevo contexto de recepción tras el retorno (Gandini, Lozano, Gaspar, 2015).

Varios estudios han profundizado sobre las dificultades en el acceso a programas sociales, servicios públicos y espacios institucionales (centros educativos, registros civiles, centros de salud) que las personas migrantes de retorno enfrentan. Estas dificultades conllevan violaciones a derechos fundamentales como el de identidad, salud y educación (Escobar, 2012, 2013; Woo y Ortiz, 2015; Woo y Flores, 2015).

Las personas migrantes de retorno y sus familias están expuestas a procesos y prácticas de exclusión que tienen orígenes diversos. Por ejemplo, en el plano escolar, el sistema educativo mexicano exigía la presentación de documentos de identidad (Mateos, 2017) y de trayectoria escolar para los NNA que provienen de EEUU, quienes tienen una experiencia migratoria a raíz del retorno de sus padres o familia, dificultando su acceso a la educación (Ruiz y Valdez, 2012). El sistema escolar abre una brecha donde la exclusión hacia estos menores y jóvenes se presenta de manera directa. Bayón (2008) refería que las instituciones del Estado contribuyen al proceso de exclusión, ya que cierran las oportunidades de acceso a un derecho o bien específico. En este punto, las familias migrantes de retorno de esos menores se ven obligadas a posponer su educación.

Además, los NNA encuentran otro tipo de exclusión social: la discriminación que experimentan en los espacios escolares, al ser objeto de burlas y rechazo por parte de otros compañeros y profesores por su dificultad para hablar español o al saber que nacieron en EEUU (Valdez, 2012; Vargas y Lugo, 2012; Zúñiga y Hamman, 2007, 2016; Zúñiga, Hamman y Sánchez, 2008).

En relación con el ejercicio sustantivo del derecho a la educación de los NNA -ya sean de retorno o con otra condición migratoria- en México, es posible afirmar que existe desconocimiento de los procedimientos administrativos que se requieren para la inscripción, permanencia y seguimiento en los centros educativos públicos (Ruiz y Valdez, 2012).

Su inserción educativa representa “un desafío pedagógico y lingüístico” y un reto burocrático y administrativo para el sistema mexicano. Pero también es un reto para las familias que movilizan recursos para garantizar la continuidad de la vida y de la educación en el nuevo lugar de residencia después del retorno (Camacho y Vargas, 2017; Jacobo-Suárez, 2017; Flores et al, 2019; Flores y Cerros, 2021).

La práctica de derechos tiene un vínculo con el crecimiento integral de las capacidades económicas, sociales y políticas de las personas, es por ello que es importante su reconocimiento y ejercicio.

Análisis de la información

Para garantizar el derecho a la educación adecuada y con calidad para las poblaciones en situación de movilidad humana, es necesario disminuir los riesgos de abandono y rezago escolar, y mantener la continuidad de la trayectoria educativa de esas poblaciones. En México, los obstáculos que se enfrentan para que la población en situación de movilidad humana acceda a la educación adecuada y con calidad en las comunidades escolares que los reciben, son muchos y de distinta índole. Entre los más apremiantes está la existencia de normas de incorporación y revalidación de estudios rígidas, dificultad en la comprensión de los contenidos académicos de las materias por limitaciones en el entendimiento del español en la escuela, la escasa o nula convivencia con miembros de la comunidad escolar, alteraciones emocionales en estudiantes provocadas por el proceso migratorio vivido y su establecimiento en “otro” lugar. Asimismo, también es prioritario considerar las posibles implicaciones para el profesorado que atiende esa población en el sistema educativo mexicano, como la identificación de requerimientos administrativos e institucionales para su atención.

Con la investigación que se realiza desde 2018 a la fecha (2022), ha sido posible caracterizar las situaciones que presentan adolescentes y jóvenes, como actores involucrados en la educación de estudiantes que llegaron a México provenientes de otros países, tanto personas menores y jóvenes nacionales como extranjeras, las cuales hacen compleja la educación de esa población (Flores et al, 2019). Con un acercamiento etnográfico realizado en planteles educativos de diversas localidades en Jalisco, el diálogo con personas implicadas o interesadas en el proceso de incorporación de adolescentes provenientes tanto de EEUU como de otros países, principalmente de Centro y Sudamérica, así como el análisis de información estadística y registros disponibles, se logró tener un panorama de los principales obstáculos que limitan o afectan los procesos educativos de los adolescentes en condición de movilidad.

Algunos de estos obstáculos corresponden al estudiante (curriculares y socio-afectivos); otras tienen que ver con la atención y habilidades docentes; así como aquellas propias de las estructuras sociales predominantes (culturales, económicas, desigualdad) que afectan la educación de las personas en situación de movilidad humana y que propician desigualdades en la estructura del sistema educativo (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en situación de movilidad humana en las comunidades escolares de acogida	
Curriculares	Dificulta comprensión idioma
	Limitaciones por la formación precedente
	Rendimiento académico
Docentes	Cualificación para atención perfiles
	Indiferencia ante perfiles migrantes
	Desorientación profesional
	Preconcepciones sobre estudiantes
Estructura sistema educativo	Rigidez sistema
	Invisibilidad perfiles y necesidades
	Recursos limitados
Socioafectivos	Desarraigo
	Afectaciones salud emocional
	Manejo de pérdidas
	Conflictos familiares
Socioculturales	Discriminación y xenofobia
	Bullying
	Segregación escolar
	Autoexclusión escolar
Socioeconómicos	Precariedad económica
	Incorporación mercado laboral
	Sostenimiento doble hogar
Los que generan desigualdad	Transeccionales
	De género
	Valores y normas
	Percepciones culturales

Elaboración propia.

El análisis que se presenta plantea algunos de los principales retos y obstáculos para mejorar las condiciones de inserción y permanencia educativa de las poblaciones en situación de movilidad. Se parte de las experiencias de estudiantes, hombres y mujeres, así como padres y madres de familia que viven el proceso de la inserción educativa de sus hijos e hijas de manera directa. También se consideran las experiencias de profesores y directivos, así como actores de la sociedad civil que acompañan a las personas migrantes y de las personas que las atienden en dependencias de gobierno a las que acuden para solucionar necesidades y problemas que se presentan. La reflexión también resulta de diversos esfuerzos dialógicos precedentes (a través de foros, seminarios, mesas de diálogo, talleres).

Obstáculos del diseño y operación de las instituciones

Entre las situaciones más frecuentes en este rubro que afectan a las personas en situación de movilidad humana que se incorporan a los sistemas educativos de México, se encuentra la desinformación de los requisitos necesarios, los tiempos y procesos establecidos en las instituciones para incorporarse a las escuelas y sus programas de estudio; desconocimiento de las normas para la acreditación, certificación y revalidación de los estudios cursados en el extranjero; vicios operativos para el registro de la identidad jurídica mexicana. Algunas de las situaciones observadas en el proceso de incorporación a instituciones educativas mexicanas, lleva a plantear acciones para mejorar los procesos de inserción y permanencia educativa.

Trámites para la incorporación

La falta de coordinación entre dependencias en una misma entidad educativa lleva no solo a un desgaste de las personas que hacen los trámites, sino a mayores costos, por los recursos materiales y el tiempo que se invierte

para hacer los trámites; en el caso de quienes provienen de localidades distantes de donde se localizan las

dependencias, puede ser aún más costoso los trámites a realizar. En ese hacer trámites se pueden encontrar con personas conscientes e informadas que les pueden orientar; eso incluye tratos adecuados y dignos, pero también es probable que se encuentre con personas desinformadas o mal informadas, que desorientan y hacen aún más complicado un trámite.

Una mayor claridad sobre los procedimientos de ingreso en bachillerato (y en general en todos los niveles educativos) para las familias y sus hijas/os en edad de estudiar, podría dar certidumbre sobre su integración no solo educativa, sino también social. Y podría evitar estados de angustia y mortificación que afectan su bienestar emocional.

Las revalidaciones: entre lentitud, desconocimiento e injusticia percibida

El asunto de las revalidaciones ofrece particular complejidad, por la lentitud en que opera y las resoluciones a las que llega. Principalmente en la asignación numérica de las evaluaciones que se revalidan. En general, en las familias falta comprensión de las equivalencias de los sistemas educativos entre EEUU y México; y al parecer tampoco ha habido quién clarifique la organización de los niveles educativos y las correspondencias en caso de transitar entre sistemas educativos de estos países. Esa situación genera frustración en las familias y los estudiantes, al no ser ubicados en el grado esperado después de concluir cada nivel educativo en EEUU.

La falta de claridad de dichas correspondencias genera malestar en las personas, por considerar que es injusto la ubicación de sus hijos o hijas, y por pensar que la ubicación que les asignan atrasó su formación educativa. No obstante, que al menos por la edad, sí existe correspondencia entre el grado que cursó en EEUU y en el que se ubica al estudiante que viene del vecino país del norte, es en realidad un rezago imaginado por los padres y estudiantes.

Consecuencias ante la lenta inserción escolar

Existe una situación que puede implicar un rezago real en los estudiantes, y tiene que ver con la reincorporación tardada de los estudiantes que vienen de EEUU u otro país en el nivel educativo al que se aspira, al menos así se observó en el bachillerato. Eso tiene que ver con los tiempos empleados para resolver trámites administrativos a fin de lograr la incorporación a la preparatoria. Situación que en algunos casos ha durado hasta seis meses.

El proceso y los requisitos para la reinserción a la educación básica y media superior se han flexibilizado. Pero existen casos de escuelas que aún solicitan apostille de documentos, demostrando que no todos los directivos de las escuelas disponen de información actualizada de la modificación a la norma de la SEP, ni a la población en general sobre los requisitos para inscribirse en las instituciones educativas mexicanas.

Entre los factores que ocasionan el rezago escolar se encuentran: ausencia de documentos que acrediten su identidad y/o los niveles escolares cursados, el desconocimiento de los procesos y requisitos por parte de los familiares del estudiante y en algunos casos de las autoridades de las instituciones educativas también contribuyen a la invisibilidad de esta población.

La tendencia educativa muestra que la población en situación de movilidad humana presenta las menores tasas de asistencia escolar y las más altas tasas de rezago escolar en educación media superior, lo que evidencia una situación de desventaja y vulnerabilidad respecto de la población no migrante.

Obstáculos que evitan reflexiones y prácticas transformadoras

En el acercamiento realizado a estudiantes provenientes de EEUU (en condición de retorno o inmigrantes), profesorado, directivos y personal de planteles educativos, padres y madres de familia, expresaron que son altas las expectativas e interés por estudiar. Por ello, entre las primeras acciones de las familias al retornar o inmigrar, están el hacer las gestiones necesarias para que hijos e hijas estudien.

El interés de que los hijos e hijas estudien, va más allá de lo educativo. En el caso de familias provenientes de EEUU, se construye la idea de que es una ventaja significativa y hacerlo en instituciones con prestigio representará una ventaja para sus hijos e hijas. La educación y obtención de grados académicos para muchas familias es un logro simbólico y proyectivo.

Los anteriores planteamientos reflejan pensamientos que influyen en las decisiones de considerar o no la educación, no solo como un valor en las personas, sino también como un derecho. En los modelos de educación también está presente o no, la construcción y garantía de derechos para las personas en situación de movilidad humana, al igual que para las comunidades que los reciben.

Confrontación de modelos educativos

Con el cambio de paradigma en los modelos educativos, las y los maestros dejaron de tener el papel central del proceso de enseñanza aprendizaje. Por el contrario, su labor es la de organizar, estructurar, fomentar, incentivar e interpelar, para que el alumnado desarrolle un criterio; en ese proceso, el profesorado también aprende de las experiencias y conocimientos que generan los alumnos. Pero ante ese modelo que busca libertad y mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se confronta con los modelos de enseñanza que predominan en otros países, como en EEUU, de donde provienen la mayoría de estudiantes considerados extranjeros en los planteles educativos. En el modelo educativo estadounidense, se tutela al estudiante desde la entrada de su casa hasta la entrada de las escuelas y al interior de las aulas, como ejemplo.

El cambio de modelo educativo de un país a otro, suele generar confusión y frustración tanto en las y los docentes como entre estudiantes, por lo que esta situación representa un reto para todo el sistema escolar.

Acompañamientos escolares que definen trayectorias educativas

Es escaso el acompañamiento que se proporciona en centros escolares a estudiantes en situación de movilidad humana, por ejemplo, para la comprensión del español académico o términos que se utilizan de manera cotidiana en las materias o contenidos de clase. El acompañamiento y la identificación de necesidades de las y los estudiantes puede ser un elemento que llegue a marcar una diferencia en la permanencia escolar. En el sistema escolar mexicano aún no se consolida un presupuesto y estructura organizativa que facilite un proceso de acompañamiento a estas realidades.

Obstáculos inherentes a tecnologías, procesos y procedimientos

Implementar una perspectiva sobre movilidades humanas interseccional en los sistemas de registro y control escolar, podría resolver o prevenir algunas problemáticas de tipo administrativo y evitar afectación del proceso formativo de estudiantes en situación de movilidad. Asimismo, permitirá identificar o prevenir desigualdades por el hecho de provenir de un lugar fuera de México o por ser extranjero. La definición de variables para dar seguimiento a la población migrante permitirá una identificación temprana de situaciones administrativas que pueden complicar procesos institucionales para la continuidad y conclusión de estudios.

La planeación, organización, dirección y control, desarrolladas para lograr un objetivo en la administración de la educación, resultan en una serie de procedimientos y trámites a fin de mantener control y orden para el logro de objetivos y metas. En ese proceso se aprovechan recursos humanos, técnicos, materiales y de otro tipo. La no correspondencia de las actividades enmarcadas en ese flujo de procedimientos y trámites, o la mayor inversión en costos humanos y materiales para realizarlos, repercute o afecta de manera directa en las metas principales. Solemos llamar burocracia a ese flujo de procedimientos y trámites, caracterizada por procesos centralizados y descentralizados, con división de responsabilidades, especialización del trabajo y establecimiento de jerarquías.

En la administración pública se establecen estándares y uniformidades, procurando el mismo trato administrativo a las personas. No obstante, en esas regularidades pueden quedar fuera particulares de los procesos administrativos que es necesario reconocer, porque pueden revelar indicios que requieren atención para no vulnerar derechos y garantizar equidad en la resolución de problema o su prevención.

Obstáculos relacionados con la normativa existente

Entre los problemas identificados sobre la normativa se encuentran los procesos burocráticos poco claros o engorrosos; trámites para revalidar estudios y/o certificaciones largos y tortuosos; directivos de las instituciones que desconocen procesos de incorporación para las personas en situación de movilidad, lo cual dificulta su inserción; cobros altos por la consideración de los adolescentes como extranjeros; entre otros asuntos. Todo ello tiene un impacto significativo en la inserción, permanencia educativa y eficiencia terminal de esos estudiantes.

En varias instituciones educativas públicas, incluidas las de Jalisco, la normativa establece pagos diferenciados para personas extranjeras -es decir, que no tengan la nacionalidad mexicana-situación que propicia una situación de inequidad, que pone en riesgo la continuidad de estudios.

Conclusiones

Acciones necesarias para alcanzar la inclusión y equidad en la educación

En un ejercicio de diálogo transdisciplinar entre académicos, instancias de la sociedad civil y actores gubernamentales reflexionamos en cómo atender las necesidades de la población en situación de movilidad que se incorpora a las instituciones educativas públicas en Jalisco y Chihuahua, a partir de ejercicios participativos de conocimiento sobre las experiencias y sobre las realidades. La generación, sistematización y análisis de información constituyen un aspecto nodal para el diseño e implementación de políticas públicas responsables, para entre otras: impulsar el acercamiento y comprensión de perfiles y contextos del retorno, aprovechar los recursos de información existentes, de mayor confiabilidad en las últimas décadas y, compartir experiencias de trabajo con grupos de personas en situación de inmigración o retorno en diferentes latitudes nacionales e internacionales. Ampliar la capacitación de profesores/as y demás servicios profesionales de atención, para la adecuada atención de alumnos y familias que llegaron de EEUU es prioridad. Si no se atiende a las personas en situación de movilidad y en edad de estudiar, se pueden colocar en una posición de menores ventajas al momento de hacer frente al mercado de trabajo o la consecución del bienestar.

Los datos ya señalan que las personas en situación de movilidad humana, tienen menos fortalezas en su capital humano y que, en mayor medida en el caso de los varones se enfrentaron a una situación a su regreso igual o peor que cuando se fueron. Mientras que la población en general tuvo un crecimiento relativo en la escala remunerativa, la población en movilidad transitó por un camino opuesto, al ser menor.

En el retorno en condiciones forzadas su manifestación es más drástica y complicada que en las personas de regreso voluntario. La complejidad del retorno reside no sólo en las propias personas que lo experimentan, sino también en los hogares que conforman o a los que se integran. Necesario es el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil, organismos públicos descentralizados y dependencias de gobierno, que se asuman defensores y gestores de los derechos de la población mexicana retornada e inmigrante, con programas y proyectos que además de brindar atención integral fortalezcan las acciones que ya realizan.

El acceso a la educación y a un trabajo digno no son derechos que se garanticen de manera universal en la sociedad mexicana, menos aún en la población que ha retornado de EEUU o que proviene de otros países en condiciones de niveles bajos de bienestar. Por lo tanto, están latentes las posibilidades de omisión y olvido de esta población. Es necesario políticas focalizadas dirigidas a grupos en condición vulnerable (y vulnerados) a fin de generar mayor equidad. La población en situación de movilidad humana contiene a varios de esos grupos.

Las posibilidades de inserción escolar y laboral serán desventajosas para la población que inmigra o retorna, si no se entienden las diferencias dadas por las condiciones de inserción que ofrece cada contexto. Al flexibilizar procesos administrativos para su inserción y permanencia en el sistema educativo mexicano se podrán evitar la exclusión escolar, el rezago o el abandono.

Las habilidades y capacidades obtenidas por los estudiantes provenientes de otro país, se pueden aprovechar y capitalizar en los distintos contextos de convivencia, siempre y cuando se tengan los programas que impulsen la innovación y su aprovechamiento. Las cuales pueden ser desde ideas de negocio, hasta tutorías y acompañamientos para el aprendizaje del idioma inglés.

Que se garanticen los derechos de las personas en situación de movilidad humana, actualmente representa un desafío para los actores que atienden personas en esa situación, aquellos de la sociedad civil organizada, de las mismas dependencias de los gobiernos (municipales, estatales, federales), como representantes de los Estados. Por ello se requiere visibilizar tanto las prácticas como las ausencias que están presentes en la ejecución práctica para garantizar los derechos de las personas, con la finalidad de unir esfuerzos con alianzas que hagan cumplir los compromisos a favor de las personas en situación de movilidad humana, particularmente de aquellos derechos que resultan vitales para las personas y su bienestar.

Bibliografía

- Bayón, C. (2008). “Desigualdad y procesos de exclusión social. Concentración socioespacial de desventajas en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de México”, Estudios Demográficos y Urbanos, El Colegio de México, Vol. 23, No. 1 (67) (Jan. - Apr., 2008), pp. 123-150.
- Bermúdez, J., Méroné, S., y Reyes, A. (2018). El impacto demográfico de la migración internacional en las estructuras poblacionales a nivel municipal en México, 1990-2015, en La situación demográfica de México 2017, CONAPO, México.
- Camacho, E. y Vargas E. D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (48) Consulta en 1 de junio de 2017, Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659>
- Canales, A. (2012), “La migración mexicana frente a la crisis económica actual. Crónica de un retorno moderado” en Revista Interdisciplinaria, año XX, núm. 39, pp. 117-134, jul. /dez MobHum, Brasilia. 201. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a07.pdf>.
- Colegio de México y Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2021). Proyecto sobre Migración de Retorno y Derechos Sociales: Barreras a la Integración, 2 de noviembre, en <https://migracionderetorno.colmex.mx/acerca/>
- Escobar, A. (2012), “La política social mexicana y los migrantes de retorno”, en Calva José L. (coord.), Empleo digno, distribución del ingreso y bienestar, Análisis Estratégico para el Desarrollo, Volumen 11, Consejo Nacional de Universitarios para una Nueva Estrategia de Desarrollo, México.
- Escobar, A. (2013) “Migración, migración de retorno y acceso a programas sociales” en, Escobar L. Agustín, et al, Diálogo Binacional sobre Migrantes Mexicanos en Estados Unidos y México, CIESAS-Georgetown University.
- Flores, A., Cerros, E., Víctor, R. y Salinas, E., (22 de marzo de 2019). Educación, Migración y Políticas Públicas. Hacia la definición de iniciativas para mejorar la inserción y permanencia educativa de población migrante en Jalisco, México, [Foro de análisis] Cuando el sueño ya no está en la migración queda la educación. Retos de la incorporación y permanencia de alumnos provenientes de Estados Unidos en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.
- Flores, A. y Cerros, E. (2021). Retos de la incorporación y permanencia de alumnos provenientes de Estados Unidos en la Universidad de Guadalajara: Hacia una política educativa para migrantes de retorno. En *Intervención e investigación sobre población migrante. Una mirada binacional*. Editorial UANL y Editorial Clave. ISBN: 978-607-437-528-2
- Gandini, L., Ascencio, F. L., y Gaspar, S. (2015). El retorno en el nuevo escenario de la migración entre México y Estados Unidos, CONAPO, México.
- Giorguli, S. (2016). “Lo que las cifras sugieren sobre el nuevo panorama migratorio entre México y Estados Unidos”, Comercio exterior 8, octubre-diciembre, pp. 70-74.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2016). Encuesta Intercensal 2015. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto de Mujeres en la Migración, IMUMI, (2018). Información diversa, consultada en: www.imumi.org
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (48) Consulta en 1 de junio de 2017, Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>
- Martínez, S. (2019). “Mojado en mi propia tierra”: integración y exclusión de las personas migrantes de retorno en dos contextos de recepción; San Gabriel y Guadalajara, Jalisco. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, CIESAS-Occidente, México.
- Massey, Douglas, S., Karen A. Pren y Jorge Durand (2009). “Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante”, en Papeles de Población 2009, vol. 15, núm.

61, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806006>.

Mateos, P. (2017). ¿Aquí Empieza La Patria? Pliegues de La Nación y Doble Nacionalidad En La Frontera México-Estados Unidos, en Magdalena Barros and Agustín Escobar Latapí (eds.) Migración Internacional, Interna y En Tránsito: Actores y Procesos: Nuevos Procesos En La Migración Internacional y Mercados de Trabajo, Ciudad de México: CIESAS pp. 50-78.

Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica (México)*, 28(78), 171-212. Recuperado el 26 de marzo de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100006&lng=es&tlng=es.

Rivera, L. (2013), "Migración de retorno y experiencias de reinserción en la zona metropolitana de la Ciudad de México", en *Revista Interdisciplinaria, REMHU*, año XXI, núm. 41, pp. 55-76, jul./dez, Mobil, Hum, Brasília. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n41/04.pdf>

Ruiz L., y Valdez, G. (2012). "Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses", en *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Valdez Gloria (coord.), El Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa, Sonora, México, pp. 177-214.

Valdez, G. (coord.) (2012). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*. El Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa, Sonora, México.

Vargas A., y Lugo E. (2012), "Los que llegan, regresan y se quedan. Experiencias binacionales en las escuelas de Baja California Sur", en *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Valdez Gloria (coord.), El Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa, Sonora, México, pp. 121-142.

Vite Pérez, M. A. (2006). "Estado, globalización y exclusión social", *Política y Cultura*, (25), 9-26, consultado en, <https://search.proquest.com/docview/748681637?accountid=7273>.

Woo, O. y Flores, A. (2015). La migración de retorno de migrantes mexicanos en el siglo XXI, *Población y Desarrollo: Argonautas y Caminantes*, Vol. 11, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, pág. 23-36.

Woo, O. y Ortiz, M. (2015). "La diversidad de la migración de retorno en Jalisco, estado de tradición migratoria" en, *Migración y violencia: dos caras del dolor social*, Dionicio Vázquez Vázquez [coord.], Tlaxcala, México: Fomix, CONACYT, El Colegio de Tlaxcala, A. C.

Zúñiga V. y Hamman, E. (2007), *Escuelas nacionales, alumnos transnacionales. La migración México-Estados Unidos como fenómeno escolar*, México: SEP.

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008) "Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización". Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 97. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97>.

Palabras clave

Educación Media Superior, Movilidad Humana en Jalisco-México, Migración y Educación, Obstáculos para Educación de Personas en Condición Migrante

ANÁLISIS SITUACIONAL DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN EL PERÚ EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS 2020-2021

**FELIPE SUPO CONDORI ¹ ; CARLOS ANTONIO ESPINOZA ZEVALLOS ¹ ;
EDGARDO SARDON MENESES ¹ ; HERNÁN ALBERTO JOVE QUIMPER ¹**

1 - Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Resumen de la ponencia

En el mundo, se ha dado una masiva movilización social de carácter migracional como éxodo masivo a causa de la pandemia del Covid 19; así, como problemática social contextualizado, se ha formulado la siguiente interrogante general: ¿Cuál es el análisis situacional del “éxodo” migracional en el Perú en tiempos de Coronavirus en los años 2020-2021, por condición sociodemográfica? Ha sido objetivo de la investigación: Analizar la situación del “éxodo” migracional en el Perú en tiempos de Coronavirus en los años 2020-2021, por condición sociodemográfica. El método de investigación utilizado a partir de la epistemología de la investigación científica ha sido carácter MIXTO, el Hipotético-Deductivo (Cuantitativo) con el uso de encuestas y el Comprensivo-Interpretativo (Cualitativo), para cuyo efecto, se ha utilizado la técnica de análisis documental y de contenido. El tipo de investigación a partir del nivel de la profundidad de la investigación ha sido de carácter descriptivo y explicativo. El tamaño de muestra de la investigación lo han constituido 04 provincias (Puno, Arequipa, Cusco y Huancavelica) con participación de 360 actores sociales como migrantes. Asimismo, se realizó entrevistas a investigadores y especializados en demografía, autoridades locales y políticas de nivel provincial; así como a representantes y dirigentes de organizaciones gremiales y sociales de la sociedad civil. El tipo de muestra utilizado fue el muestreo no probabilístico por conveniencia, que consiste en la elección por métodos no aleatorio de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo (Casal & Mateu, 2003, pág. 5). Los resultados de la investigación refieren que tanto las causas como las consecuencias del “éxodo” de migración poblacional en el Perú en tiempos de Coronavirus de los años 2020-2021 ha tenido un comportamiento diferenciado de carácter sociodemográfico relacionado a niveles de instrucción educativa, actividad económica, procedencia, edad y sexo.

Introducción

En el mundo, se está dando una masiva movilización social de carácter migracional como es el éxodo masivo de Bangkok debido a la pandemia de coronavirus; así, desde que el gobierno tailandés declaró el estado de emergencia, la palpitante capital de Bangkok se ha convertido en una ciudad somnolienta y desierta. Las lonas oscuras cubren los puestos de los mercados y de comida. Los centros comerciales, restaurantes y bares tuvieron que cerrar, mientras que los hoteles y albergues juveniles, al igual que las tiendas de comestibles, supermercados.

Esto mismo ha ocurrido en las ciudades más importantes del mundo, de América Latina y del Perú contextualizado en la ciudad de Lima como capital de la sociedad peruana. Movimiento social tipificado como éxodo migracional.

Ahora a qué se debe esta masiva migración de la ciudad (Lima) al campo como se ha expresado en los casos de los pobladores de Junín, Huánuco, Huancavelica y como se viene expresando para el caso de nuestra región de Puno, donde según el Gobierno Regional de Puno, a través de la comisión de implementación del D.S. 068-2020-PCM, comunicó mediante las redes sociales que a horas 15:15 del día 17 de abril del 2020, se ha procedido al cierre del registro que fuera habilitado para personas que manifestaron su intención de ser retornados a la región Puno; así como, de personas que estando en nuestra región expresaron su intención de retornar a sus lugares de origen. Al cierre del link, se ha registrado un total de 11,028 (once mil veintiocho), solicitudes de retorno, las mismas que serán objeto de evaluación y priorización, conforme a lo establecido por los lineamientos de traslado y cuarentena de personas que se encuentran fuera de su domicilio habitual como efecto de las medidas de aislamiento social por la emergencia nacional por el COVID 19, aprobado por Resolución Ministerial 097-2020-PCM. Estas solicitudes en mayor grado son de las ciudades de Arequipa, Tacna, Lima y otras.

¿A qué se debe esta movilización social migracional y quiénes son estos protagonistas como actores sociales? Nosotros decimos que estos protagonistas son otros actores sociales con un nuevo rostro social distinto al “cholo emergente” exitoso, triunfador, “pendejo y lisuriento”. Son ciudadanos en su mayoría jóvenes (que oscilan sus edades entre 30 a 50 años) que todavía no han logrado cumplir con éxito sus anhelos de superación académica, económica y social, que estaba dedicada a labores informales de servicios y comerciales (mozos, cocineros, mototaxistas, vendedores ambulantes de comidas y enseres, trabajadores de hogar, etc. etc.); ciudadanos cuyos ingresos económicos han sido de día a día y que la mayoría de ellos, no contaban con residencia propia (vivían alquilados). Actitud tomada por esta población como una estrategia de sobrevivencia temporal como señalaba Darwin (1982). Este masivo éxodo se debe también al “riesgo sanitario” como miedo a contraer más fácilmente este mal “Por la propagación del virus muchos no saben que ya tienen el virus pero son asintomáticos. Como se demostró con las pruebas rápidas a los migrantes a Huancavelica”.

Esta población relativamente joven, son ciudadanos cuya emigración está dada recién a 10 años atrás que no ha tenido mayores relaciones de consanguinidad (primos, tíos) y espiritualidad (compadres, ahijados), con los “cholos emergentes” que datan su residencia a más de 30 y 40 años atrás y que están como abuelos y bisabuelos, que obedece a un segundo y tercer orden generacional. Esta población “golondrino” que temporalmente está regresando a sus orígenes geográficos (centros poblados, comunidades campesinas, sectores y parcialidades) son aquellas poblaciones que han contribuido al proceso de migración del campo a la ciudad, llamado por Figueroa, (1976) proceso de “descampanización”, abandonando “egoístamente” sus tierras y sus familiares más próximos (padres, tíos y abuelos) en búsqueda de mejores oportunidades que creían que ofrecían las grandes ciudades como Lima, Arequipa, Tacna, entre las más importantes.

Este problema social de la migración ha sido ampliamente discutido por entendidos de la materia demográfica desde Cárdenas y Mejía (2006, p. 39) hasta Arango (2000, p. 45-46):

Quizá la mayor dificultad del estudio de la migración sea su extremada diversidad en cuanto a formas, tipos, procesos, actores, motivaciones, contextos socioeconómicos y culturales, etc. No es de extrañar que las teorías tengan dificultades para explicar tal complejidad. Como dice Anthony Fielding, “quizá la migración sea otro “concepto caótico”, que necesite ser “desempaquetado” para que cada parte pueda verse en su propio contexto histórico y social de modo que su importancia en cada contexto pueda entenderse por separado”. Ese “desempaquetamiento” requiere una mejor integración de la teoría y la investigación empírica.

Cuya responsabilidad está en el diseño y formulación de políticas públicas de los estadistas de los gobiernos centrales, para que en las grandes ciudades no generen los problemas de los cinturones de pobreza ubicados en los caseríos y unidades poblacionales como “urbano marginales” dadas en las faldas y cerros de los distritos de estas ciudades mencionadas. Y queda en la responsabilidad de los gobiernos locales regionales, provinciales y distritales formular estrategias y proyectos de “recuperación” de esta población “golondrino” se quede en sus lugares de orígenes territoriales potenciando las actividades agropecuarias que son propias del sector rural. Aunque, en nuestra opinión va ser muy difícil, porque esta población ya está aculturado o alienado al “estilo de vida” de las grandes ciudades, de manera que superado el problema de la pandemia, regresarán a estas grandes ciudades referidas en líneas arriba a continuar con “sufre...cholo peruano...sufre...”.

Desarrollo

CAUSAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS POR NIVELES DE INSTRUCCIÓN EDUCA

Tal como se puede evidenciar en los resultados de la tabla N° 1, en relación a causas del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a niveles de instrucción educativa y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su nivel de instrucción educativa respecto a las causas, que podrían ser: falta de trabajo, escases de recursos económicos y falta de demanda de ventas? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 48 % (172 migrantes) responden que la causa más significativa por el que emigró fue por la falta de trabajo (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que cuentan con estudios de secundaria). Mientras que el 41 % (149 migrantes) refieren que la causa más significativa fue ya no contaban con recursos económicos. En tanto que el 11 % (39 migrantes) expresan como percepción que fue la causa de demanda negativa de ventas.

Tabla N° 1: Percepción social de causas de migrantes por instrucción educativa

N°
INSTRUCCIÓN EDUCATIVA
CAUSAS
TOTAL

	%
	F.TRAB.
	R.ECON.
	D.N.VENT.
01 Con estudios de primaria	54
	33
	20
	107
	30
02 Con estudios de secundaria	107
	87
	13
	207
	58
03 Con estudios superiores	11
	29
	06
	46
	12
	TOTAL
	172
	149
	39
	360
	100
	PORCENTAJE
	48
	41
	11
	100

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

- F.TRAB. Falta de trabajo
R.ECON. Recursos económicos
D.N.VENT. Demanda negativa de ventas

CAUSAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A ACTIVIDAD ECONÓMICA

En relación a las causas del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a su actividad económica y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su actividad económica respecto a las causas, que podrían ser: falta de trabajo, escases de recursos económicos y falta de demanda de ventas? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 66 % (239 migrantes) responden que la causa más significativa por el que emigró fue por la falta de trabajo (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que brindan servicios de atención). Mientras que el 24 % (85 migrantes) refieren que la causa más significativa fue ya no contaban con recursos económicos. En tanto que el 10 % (36 migrantes) expresan como percepción que fue la causa de demanda negativa de ventas; tal como

se puede evidenciar en los resultados de la tabla N° 2.

Tabla N° 2: Percepción social de causas de migrantes por actividad económica

	N°		
	ACTIVIDAD ECONÓMICA		
	CAUSAS		
	TOTAL		
	%		
	F.TRAB.	R.ECON.	D.N.VENT.
01De servicios de atención	173	58	00
	231	64	
02De construcción civil	66	23	00
	89	25	
03De comerciantes	00	04	
	36	40	11
	TOTAL	239	85
		36	360
		100	
	PORCENTAJE		
	66	24	10
			100

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

F.TRAB. Falta de trabajo

R.ECON. Recursos económicos

D.N.VENT. Demanda negativa de ventas

CAUSAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A EDAD

Como es posible evidenciar en los resultados de la tabla N° 3, en relación a las causas del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a edad y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su edad respecto a las causas, que podrían ser: falta de trabajo, escases de recursos económicos y falta de demanda de ventas? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 46 % (166 migrantes) responden que la causa más significativa por el que emigró fue por la falta de trabajo (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que su edad fluctúan entre 16 a 25 años de edad). Mientras que el 28 % (100 migrantes) refieren que la causa más significativa fue que ya no contaban con recursos económicos (respondida en mayor porcentaje por los que también sus edades fluctúan entre 16 a 25 años de edad). En tanto que el 26 % (94 migrantes) expresan como percepción que fue la causa de demanda negativa de ventas.

Tabla N° 3: Percepción social de causas de migrantes por edad

	N°		
	EDAD	CAUSAS	TOTAL
	%		
	F.TRAB.	R.ECON.	D.N.VENT.
01 De 16 a 25 años	112	58	41
	211	59	
		30	20
		29	79
		22	
02 De 26 a 35 años	24	22	24
	70	19	
		TOTAL	166
		100	94
		360	100
03 De 36 a más años		PORCENTAJE	46
		28	26
		100	

Leyenda:

F.TRAB. Falta de trabajo

R.ECON. Recursos económicos

D.N.VENT. Demanda negativa de ventas

CAUSAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN AL SEXO QUE PERTENECE

En relación a las causas del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación al sexo al que pertenecen y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su sexo al que pertenece respecto a las causas, que podrían ser: falta de trabajo, escasos de recursos económicos y falta de demanda de ventas? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 68 % (243 migrantes) responden que la causa más significativa por el que emigró fue por la falta de trabajo (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que pertenecen a sexo masculino). Mientras que el 21 % (74 migrantes) refieren que la causa más significativa fue ya no contaban con recursos económicos. En tanto que el 11 % (43 migrantes) expresan como percepción que fue la causa de demanda negativa de ventas; tal como se puede evidenciar en los resultados de la tabla N° 4.

Tabla N° 4: Percepción social de causas de migrantes por sexo

	N°		
	SEXO	CAUSAS	
	TOTAL		
		%	
		F.TRAB.	R.ECON.
		D.N.VENT.	
01Masculino	211	44	23
	278	82	
02Femenino	32	30	20
	82	18	
	TOTAL	243	74
		43	360
		100	
	PORCENTAJE	68	21
		11	100

- F.TRAB. Falta de trabajo
- R.ECON. Recursos económicos
- D.N.VENT. Demanda negativa de ventas

CONSECUENCIAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A NIVELES DE INSTRUCCIÓN EDUCATIVA

Como es posible evidenciar en los resultados de la tabla N° 5, en relación a las consecuencias de del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a niveles de instrucción educativa y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su nivel de instrucción educativa respecto a las consecuencias, que podrían ser: haber contraído enfermedades infecto respiratorias, escasas de alimentación, vestido y techo o haber sufrido indiferencia de la población? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 37 % (132 migrantes) responden que la consecuencia que han sufrido por haber contraído enfermedades infecto respiratorios (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que cuentan con estudios de secundaria). Mientras que el 34 % (123 migrantes) refieren que la consecuencia más significativa fue la desidia e indiferencia de la población. En tanto que el 29 % (105 migrantes) expresan como percepción que fue la consecuencia escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda.

Tabla N° 5: Percepción social de consecuencias de migrantes por instrucción educativa

	N°			
	INSTRUCCIÓN EDUCATIVA			
	CONSECUENCIAS			
	TOTAL			
	%			
	E.I.RESP.	E.E.A.V.V.	D.I.POBLAC.	
01 Con estudios de primaria	39	31	37	107
	30			
02 Con estudios de secundaria	77			62
	68			207
	58			
03 Con estudios superiores	16	12	18	46
	12			
	TOTAL			
	132	105	123	360
	100			
	PORCENTAJE			
	37			

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

- E.I.RESP. Enfermedades infecto respiratorias
- E.E.A.V.V. Escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda
- D.I.POBLAC. Desidia e indiferencia de la población

CONSECUENCIAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A ACTIVIDAD ECONÓMICA

En los resultados de la tabla N° 6, en relación a las consecuencias del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a actividad económica y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su actividad económica respecto a las consecuencias, que podrían ser: haber contraído enfermedades infecto respiratorias, escases de alimentación, vestido y techo o haber sufrido desidia e indiferencia de la población? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 37 % (132 migrantes) responden que la consecuencia que han sufrido por haber contraído enfermedades infecto respiratorias (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que se dedicaban a la actividad de servicios de atención). Mientras que el 35 % (127 migrantes) refieren que la consecuencia más significativa fue la desidia e indiferencia de la población. En tanto que el 28 % (101 migrantes) expresan como percepción que fue la consecuencia escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda.

Tabla N° 6: Percepción social de consecuencias de migrantes por actividad económica

	N°		
	ACTIVIDAD ECONÓMICA		
	CONSECUENCIAS		
	TOTAL		
	%		
	E.I.RESP.	E.E.A.V.V.	D.I.POBLAC.
01De servicios de atención	83	69	79
	231	64	
02De construcción civil	35	21	33
	89	25	
03De comerciantes	14	11	15
	40	11	
	TOTAL		
	132		

101
127
360
100
PORCENTAJE
37
28
35
100

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

E.I.RESP. Enfermedades infecto respiratorias

E.E.A.V.V. Escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda

D.I.POBLAC. Desidia e in diferencia de la población

CONSECUENCIAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A EDAD

Como se puede apreciar en mayor detalle en la tabla N° 7, en relación a las consecuencias del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación a la edad al que pertenecen y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su edad respecto a las consecuencias, que podrían ser: haber contraído enfermedades infecto respiratorias, escasas de alimentación, vestido y techo o haber sufrido desidia e indiferencia de la población? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 40 % (143 migrantes) responden que la consecuencia que han sufrido en mayor grado es haber contraído enfermedades infecto respiratorios (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes cuyas edades fluctúan entre 16 a 25 años de edad). Mientras que el 32 % (118 migrantes) refieren que la consecuencia más significativa fue la desidia e indiferencia de la población. En tanto que el 28 % (99 migrantes) expresan como percepción que fue la consecuencia de escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda.

Tabla N° 7: Percepción social de consecuencias de migrantes por edad

	N°		
	EDAD	CONSECUENCIAS	
	TOTAL	%	
		E.I.RESP.	E.E.A.V.V.
		D.I.POBLAC.	
01De 16 a 25 años	87		
	55		
	69		
	211		
	59		
02De 26 a 35 años	27		
	25		
	27		
	79		
	22		
03De 36 a más años			

29
19
22
70
19
TOTAL
143
99
118
360
100
PORCENTAJE
40
28
32
100

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

- E.I.RESP. Enfermedades infecto respiratorias
- E.E.A.V.V. Escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda
- D.I.POBLAC. Desidia e in diferencia de la población

CONSECUENCIAS DEL “ÉXODO” MIGRACIONAL EN TIEMPOS DE CORONAVIRUS EN RELACIÓN A SEXO

Tal como se puede apreciar en mayor detalle en la tabla N° 8, en relación a las consecuencias del “éxodo” migracional en tiempos de coronavirus en relación al sexo al que pertenecen y frente la interrogante formulada: ¿Cuál ha sido su percepción en este “éxodo” migracional según su sexo al que pertenece, respecto a las consecuencias, que podrían ser: haber contraído enfermedades infecto respiratorias, escases de alimentación, vestido y techo o haber sufrido desidia e indiferencia de la población? Como respuesta en relación a esta interrogante, se puede apreciar que el 38 % (137 migrantes) responden que la consecuencia que han sufrido en mayor grado es haber contraído enfermedades infecto respiratorios (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que pertenecen a sexo masculino). Mientras que el 33 % (118 migrantes) refieren que la consecuencia más significativa fue la desidia e indiferencia de la población. En tanto que el 29 % (105 migrantes) expresan como percepción que fue la consecuencia de escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda.

Tabla N° 8: Percepción social de consecuencias de migrantes por sexo

N°	
SEXO	
CONSECUENCIAS	
TOTAL	
%	
E.I.RESP.	
E.E.A.V.V.	
D.I.POBLAC.	
01Masculino	102
	83
	93
	278
	82

02Femenino	35
	22
	25
	82
	18
TOTAL	137
	105
	118
	360
	100
PORCENTAJE	38
	29
	33
	100

Fuente: Encuesta 2020

Leyenda:

E.I.RESP. Enfermedades infecto respiratorias

E.E.A.V.V. Escaso acceso a alimentación, vestido y vivienda

D.I.POBLAC. Desidia e in diferencia de la población

----- Conclusiones

PRIMERA:

Respecto a las causas del “éxodo” de migración poblacional en tiempos de Coronavirus de los años 2020-2021, considerando la apreciación de los resultados de la contrastación de hipótesis estadísticas de Chi-cuadrada, para las condiciones sociodemográficas relacionado a niveles de instrucción educativa, actividad económica, procedencia, edad y sexo, donde el valor de 36,444, comparada con el valor de la chi cuadrada tabulada de 3 grados de libertad de 7,82, es superior de donde se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula; Por tanto, se concluye estadísticamente que, las causas del “éxodo” de migración poblacional en tiempos de Coronavirus de los años 2020-2021 SI ha tenido un comportamiento diferenciado de carácter sociodemográfico relacionado a niveles de instrucción educativa, actividad económica, procedencia, edad y sexo, los mismos que están relacionados a la falta de trabajo, recursos económicos y demanda negativa de venta producto de la pandemia del Covid-19, cuyos resultados está entre los que refieren tener en mayor porcentaje secundaria incompleta y completa).

SEGUNDA:

Considerando la significancia calculada en la tabla de la prueba de Chi-cuadrada para las consecuencias del “éxodo” de migración poblacional en tiempos de Coronavirus de los años 2020-2021, SI ha tenido un comportamiento diferenciado de carácter sociodemográfico relacionado a niveles de instrucción educativa, actividad económica, procedencia, edad y sexo, los mismos que están relacionados a la a enfermedades infecto respiratorias contraídas, escaso acceso de alimentación, abrigo y de vivienda; así como a la decidía e indiferencia de la poblaciones donde migraban, considerando que es igual a un valor de 36,444, comparada con el valor de la chi cuadrada tabulada de 3 grados de libertad de 7,82 y que el valor de probabilidad de error de 0,000 es inferior al parámetro 0,05 se evidencia que la prueba es significativa al 95% de confianza. Entonces

como conclusiones más importantes está dada por los siguientes resultados: Respecto a las condiciones de nivel de instrucción educativa el mayor porcentaje responden que la consecuencia que han sufrido por haber contraído enfermedades infecto respiratorias (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que cuentan con estudios de secundaria; respecto a las condiciones de actividad económica el mayor porcentaje responden que la consecuencia que han sufrido por haber contraído enfermedades infecto respiratorias (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que se dedicaban a la actividad de servicios de atención); respecto las condiciones de procedencia geográfica el mayor porcentaje responden que la consecuencia que han sufrido en mayor grado es haber contraído enfermedades infecto respiratorias; respecto a las condiciones de edad el mayor porcentaje responden que la consecuencia que han sufrido en mayor grado es haber contraído enfermedades infecto respiratorias (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes cuyas edades fluctúan entre 16 a 25 años de edad); y finalmente, respecto a las condiciones de sexo el mayor porcentaje de los migrantes responden que la consecuencia que han sufrido en mayor grado es haber contraído enfermedades infecto respiratorias (esta respuesta está representada en mayor porcentaje por los migrantes que pertenecen a sexo masculino).

Bibliografía

Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. Ediciones Mesa Directiva. Cámara de diputados. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680301bc3>

Ammar, T., G. Brochmann, K. Tamas y T. Faist, eds. (1997) *International Migration, Immobility and Development*. Oxford: Berg.

Arango, J. (2000). *Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración*. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales, No 165, septiembre, pp. 33-47

Ayala, H. (2020). Desplazamiento forzado en tiempos de COVID-19: ¿qué hemos aprendido del posconflicto? Lima, Perú.

Barberá, E. (1997). *Marco conceptual e investigación de la motivación humana*. Revista electrónica de motivación y emoción R.E.M.E, 2(1). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>

Behar, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.

Cárdenas, M. y Mejía, C. (2006). *Migraciones internacionales en Colombia: ¿qué sabemos?* Estudio preparado para la CEPAL. Working Papers Series–Documentos de Trabajo, agosto de 2006, No 30, 50p.

Casal, J. y Mateu, E. (2003). *Tipos de Muestreo*. En: Rev. Epidem. Med. Prev. 1: 3-7.

Casal, J., (2008). *Los derechos humanos y su protección: estudio sobre derechos humanos y derechos fundamentales*, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Recuperado de <https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=513366>

Censo (2017). *Síntesis de los resultados*. Recuperado de <http://www.censo2017.cl/inmigracion/> Instituto Católico Chileno de Migración-INCAMI (2016). El fenómeno de las migraciones. Revista Migrantes. Publicación 74. Santiago de Chile. Recuperado de <http://incami.cl/wp-content/uploads/2017/01/revista-migrantes-enero-2017.pdf>

Charaja, F. C. (2018). *El Mapic en la Investigación Científica* (Tercera ed.). Puno, Perú: Corporación Sirio Eirl. doi:2018-06184

Cruz, E. (2014). *Multiculturalismo, Interculturalismo y Autonomía*. Estudios Sociales, 22(43), 241-269. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000100010

Contreras, C. (2013). *Historia del Perú contemporáneo: Desde las luchas por la independencia hasta el presente*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Darwin, Ch. (1982) *El origen de las especies*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Delgado, D. (2011). *Concepciones teóricas en el estudio de las migraciones internacionales: una mirada desde la sociología cubana*. Cuba Recibido el 15 de abril de 2011, aceptado el 6 de diciembre de 2011.

Delgado, D. (2010). *Impacto en la dinámica familiar de la emigración de algunos de sus miembros*. Un estudio de caso en el Consejo Popular “El Carmelo”, del municipio Plaza de la Revolución (tesis de licenciatura). La Habana: Departamento de Sociología, Universidad de La Habana.

Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (Eds.) (2006). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Figuroa, A. (1976). *La Economía de la Sierra Peruana*. Documento de Trabajo. No. 20. Santiago, Chile: CINDA.

Hernández, Fernández y batista, (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc graw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sextaedicion.compressed.pdf>

Hurtado, D. (2017). *Análisis de algunos hitos históricos de los Derechos Humanos en Occidente*. Teología, Individuo y Sociedad, Lumen Gentium, 1(1), 25-34. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Valle del Cauca-Colombia. Recuperado de <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/LumGent/article/download/04./8> INE (2003). Síntesis de resultados, Censo de 2002. Recuperado de <http://www.ine.cl/docs/default-source/FAQ/s%C3%ADntesis-de-resultados->

Lama, T.I. (2004). *Migración y tendencias de cambio en los procesos de urbanización en la ciudad de Puno: caso barrio 4 de noviembre*. Puno, Perú. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Sociología de Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

Liwski, N. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Recuperado de http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/Migraciones_liwski.pdf

Malthus, T. (1951). *Ensayo sobre el principio de la población*. México D.F: Editorial Fondo De Cultura Económica.

Martinez, V. (2009). *Sociología de las migraciones*. Universidad de Alicante, pertenece al Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Alicante y al Centro de Estudios Iberoamericanos.

Matos, J. (1984). *Desborde popular y crisis del Estado: El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Lima, Perú: IEP.

Massey, D. S., J. Arango, G. Hugo, A. Kouaouci, A. Pellegrino y J. E. Taylor (1998). *Worlds in Motion*. Understanding International Migration at the End of the Millennium. Oxford: Clarendon Press.

Montero, G. (2006). *Las representaciones sociales de los emigrantes ecuatorianos en España*. Sobre el proceso migratorio. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, N° 14-2006, (35-481, ISSN: 1133-0473. Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6504/1/ALT_14_03.pdf

Melo, J. (2015). *Labor y logros de las mujeres inmigrantes comerciantes de los mercados: unión y dignidad y bellavista de la ciudad de Puno-2012*. Puno, Perú. Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Sociología de Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Naranjo, M. (2009). *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Educación, 33(2), 153-170. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/440/44012058010/> Organización Internacional para las Migraciones (OIM), (2018).

OREALC-UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>

Pérez, M.D. (1992). *Emigración de catalanes a Cuba a comienzos del siglo XIX*. En: Revista Trocadero: Universidad de Cádiz.

Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España. Ed. TECNOS.

Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura: lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul.

Stefoni, C., (2011). Perfil Migratorio de Chile. Organización internacional para las migraciones. Recuperado de http://priem.cl/wpcontent/uploads/2015/04/Stefoni_Perfil-Migratorio-de-Chile.pdf

Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*. Estudios Internacionales, 185 (2016), 153-182. Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008

Supo, F. (2014). *Fundamentos teóricos y procedimentales de la investigación científica: Cómo formular tesis de maestría y doctorado*. Lima, Perú. Taller de impresiones “El Universitario”.

Tamayo y Tamayo, Mario (2001). *El Proceso de la Investigación Científica*. Tercera Edición. Limusa. Noriega Editores.

Taylor, S. J y Bogdan, R. (1980). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Ed. Paidós.

Tres, J. (2020). Migrantes y COVID-19: ¿Qué están haciendo los países de América Latina con más migrantes para apoyarlos durante la pandemia? México.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_1923.pdf

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-yeducacionintercultural_110597_0_2405.pdf

World Migration Report (2018). *Capítulos 2 y 3*. Recuperado de <http://www.iom.int/wmr/chapter-2> y <http://www.iom.int/wmr/chapter-3>

Uriarte, M. (1995). *Los cubanos en su contexto: teorías y debates sobre la inmigración cubana en los Estados Unidos*. Temas, 2, 70-80.

Zapata, R. et. al. (2020). La dura travesía de los más pobres: pandemia y desempleo expulsan a miles de migrantes. Lima, Perú.

Palabras clave

Migración, población, Coronavirus,

Familias migrantes con presencia de niños y niñas desarrollando actividades en calles de Concepción, Chile.

Michelle Díaz-Martínez¹; Álvaro Parra-Soto²; Manuel Villaseca-Morales³; Carolina Aguilera-Acuña⁴; Pamela Villalobos-Robles⁵; Paula Concha-Constanzo⁶

1 - Socióloga, Asesora Dideco, Municipalidad de Concepción. 2 - Encargado Oficina de Migrantes, Dideco, Municipalidad de Concepción. 3 - Trabajador Social, Oficina de Migrantes, Municipalidad de Concepción. 4 - Encargada Oficina Local de la Niñez, Dideco, Municipalidad de Concepción. 5 - Trabajadora Social, Asesora Dideco, Municipalidad de Concepción. 6 - Directora de Desarrollo Comunitario, Municipalidad de Concepción.

Resumen de la ponencia

Se realiza primer catastro de familias migrantes que desarrollan actividades con presencia de niñeces en las calles de Concepción, por parte del gobierno local, con la finalidad de conocer razones, necesidades y demandas que devienen en la estadía cotidiana de madres, padres, tutores, niños y niñas en condiciones no favorables en el espacio público. Los datos recopilados registran variables sociodemográficas, situación migratoria, composición familiar y priorización para la mejora de la calidad de vida de estos grupos humanos en movilidad, evidenciando que la vivienda, alimentación y el trabajo son los principales desafíos que debe abordar el municipio para desarrollar estrategias locales que permitan un bienestar en la permanencia o transitar de las familias migrantes presentes en el territorio.

Introducción

Entre los meses de marzo y octubre del año 2021 se observa un aumento en la llegada de familias migrantes en las zonas céntricas de Concepción (capital de la 8va Región del Biobío, al sur de Santiago). Esta realidad comienza a ser percibida, tanto por la comunidad, como también por funcionarios y funcionarias municipales, ya que, la presencia de niños y niñas migrantes que acompañan el desarrollo de distintas actividades ejercidas por sus padres, madres o tutores en las calles de la ciudad, se expresa como una dinámica prolongada y permanente, en un contexto cotidiano de dinámica de la ciudad, en el que, dicha situación no se da de forma frecuente, ni habitual debido a que las políticas de erradicación del trabajo infantil, legislación vigente en la materia y protección de las infancias ante vulneraciones de derechos en Chile, si bien, no han eliminado la situación del trabajo infantil en su totalidad sí han logrado erradicar estas prácticas en los espacios céntricos de las urbes.

En el caso de Concepción, esto se ha mitigado mediante procesos de concientización hacia, con y para la comunidad como también por medio de campañas masivas respecto de los derechos de las infancias e ilegalidad del trabajo infantil, ambas como estrategias público institucionales adoptadas tanto por el gobierno local como por los servicios nacionales que abordan la materia en el territorio.

Desde la premisa de que el gobierno local es el principal garante y cogarante de derechos y dentro de sus funciones compartidas se encuentra lo que indica la letra m) del Artículo 4° “la promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la prevención de vulneraciones de derechos y la protección general de los mismos” (Ley 18695, 2006; Ley 21430, 2022) entendemos que esta institución debe velar por el bienestar de sus habitantes reconociéndolos como sujetos y sujetas de derechos del territorio local.

Es por esto que se decide catastrar a los grupos familiares con la finalidad de conocer razones, necesidades y demandas que devienen en la estadía cotidiana de madres, padres, tutores, niños y niñas en condiciones no favorables que atentan, principalmente, a los derechos fundamentales de estos últimos. Siendo la principal preocupación, la vulneración al interés superior de niños, niñas y adolescentes evidenciando la urgencia de generar políticas y estrategias locales que aborden dicha realidad.

Desarrollo

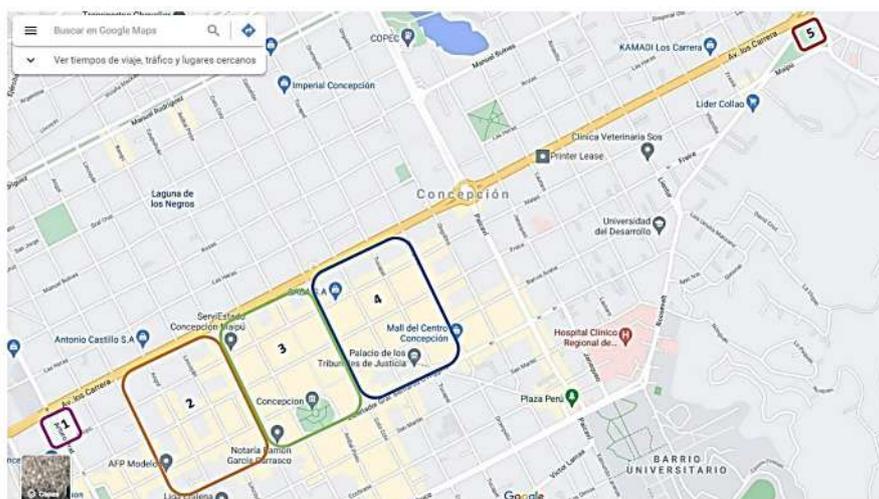
Con este propósito y como acción inicial se diseña y aplica encuesta a familias migrantes con presencia de niños, niñas y adolescentes que desarrollan actividades en las calles de Concepción para levantar el primer catastro de la población migrante en la zona centro de la ciudad. Los datos recopilados y analizados tienen como finalidad conocer variables sociodemográficas, situación migratoria, composición familiar y priorización para la mejora de la calidad de vida de estos grupos humanos

entendiendo que “las prácticas sociales responden a determinados hábitos, esquemas estructurados y estructurantes de pensamiento, acción y sentimiento, los que permiten aprehender y actuar en el mundo.” (Tijoux y Palominos, 2015, p. 256) siendo precisamente conocer la percepción y realidad de las y los integrantes de las familias migrantes lo que el gobierno local busca recopilar para así, desde estos insumos, elaborar acciones, políticas o directrices que devengan en mejorar el estar o transitar “del que está de paso” (Simmel, 2012) de esta población.

Esta encuesta “está direccionada solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones” (Arias, 2021, p. 18) se elabora desde la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) de la Municipalidad de Concepción y busca conocer la composición de las diversas familias migrantes que residen en nuestra comuna entendiendo que esta técnica, tal como afirman López-Roldán y Fachelli (2015) “permite la recogida de los datos por medio de la interrogación que se realiza al encuestado con el propósito de que brinden la información requerida para la investigación.” De esta manera, el instrumento es aplicado por duplas de los equipos municipales pertenecientes a esta DIDECO: Oficina Local de la Niñez (OLN), Oficina de Protección de Derechos de Infancia (OPD) y la Oficina de Migrantes e Interculturalidad. Se determina un perímetro que considera las principales calles céntricas de la ciudad además de dos zonas periféricas de Concepción. Posteriormente, se asignan manzanas específicas a cada equipo -con la finalidad de no replicar el levantamiento de datos - para que así los y las encuestadoras transiten por las zonas designadas.

Figura 1

Perímetro y manzanas para aplicación de encuestas a familias migrantes en Concepción



Nota: Adaptado de Google Maps, por Google, 2021, Google (5WFX+4W Concepción). La imagen presenta el perímetro determinado para la aplicación de las encuestas, el cual se distribuye en cinco sectores. Tres de estos abarcan la zona céntrica de la ciudad (N°2, N°3 y N°4 de la figura), formando un rectángulo desde la calle Angol hasta Orompello y desde Avda. Carrera hasta O'Higgins. En complemento, se incluyen dos sectores más alejados del centro, esquina de Avenida Carrera con Prat (N°1 de la figura) y la denominada zona de la Plaza de los Dinosaurios, ubicada entre las calles San Juan Bosco, Maipú y Collao (N°5 de la figura).

El catastro se realiza en un período de dos días en jornada completa y la recopilación de estos datos permite abordar y conocer a las familias migrantes presentes en la comuna entendiendo la inmigración como el “proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él” (Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en Tijoux y Palominos, 2015), definición en la cual “también se reconocen las complejidades y ambigüedades de la noción de “migrante” (Tijoux y Palominos, 2015).

Se realiza análisis descriptivo de los datos recopilados, para que así, los resultados obtenidos sean directrices que fortalezcan y mejoren los servicios que la institucionalidad puede ofertar a la comunidad y, de esta manera, contar con insumos que permitan aproximarnos a las realidades y particularidades que enfrentan los distintos grupos de personas en movilidad humana en Concepción. Así mismo, estos insumos respaldarán la toma de futuras decisiones en relación a nuevas gestiones, lineamientos y/o políticas territoriales desde el gobierno local.

Conclusiones

Si bien, la llegada de familias migrantes con presencia de niños y niñas en las calles de Concepción impulsa al gobierno local a desarrollar acciones que permitan conocer la realidad del grupo humano

desde la premisa que el “el ser extranjero constituye, naturalmente, una relación perfectamente positiva, una forma especial de interacción” (Simmel, 2012, p.21) como puerta de acceso y fuente protagonista para trazar nuevas estrategias sociopolíticas en el territorio. Los resultados del instrumento aplicado, develan un estar complejo de los y las integrantes de las familias migrantes, el de enfrentar que los anhelos de una “vida mejor” se van deshaciendo frente a los ojos. Esto se refleja en las calles que recorren pidiendo dinero o algún tipo de apoyo que les permita pagar una noche de hospedaje, entregue algo que comer o, simplemente, que evite exponer a la propia familia al hambre y al frío. Es así, “en la realidad concreta del mundo de hoy, los lugares y los espacios, los lugares y los no lugares se entrelazan, se interpretan. Lugares y no lugares se oponen (o se atraen) como las palabras y los conceptos que permiten describirlas” (Augé, 2000, pág. 110) .

Los resultados se enmarcan en 4 variables que nos permiten recopilar ciertos datos estadísticos de los grupos en movilidad humana con presencia en las calles céntricas de Concepción, entendiendo que “la relación con el espacio no sólo es condición sino también símbolo de las relaciones humanas (Simmel, 2012., p. 21).

Perfil Sociodemográfico de Familias Migrantes Céntricas

Un total de 34 familias fueron encuestadas en el centro de la ciudad. Se registran 119 personas que integran a los grupos familiares de migrantes y se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se registra un promedio de 3 a 4 miembros por grupo familiar los cuales se ven enfrentados a los vacíos de protección de derechos según la realidad estudiada.

En cuanto a la distribución por sexo se observa paridad respecto a quienes contestan la encuesta como responsables de su grupo familiar, registrando 19 mujeres equivalentes a un 56% y 15 hombres igual a 44% del total de las encuestas aplicadas.

En cuanto a la procedencia de las familias migrantes presentes en la zona céntrica de la comuna, 28 grupos familiares indican ser de Venezuela evidenciando que a nivel local se replica la realidad nacional respecto a este grupo migratorio siendo el que mayoritariamente ha migrado a Chile considerando que dicho país se encuentra en crisis humanitaria (Servicio Nacional Jesuita, 2021; Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados, ACNUR,2022).

Situación Migratoria de Familias Encuestadas en las calles

Respecto al período de ingreso al país, se observa un aumento significativo durante el año 2021 registrando en ese año un total de 19 familias igual a un 56% del total de la muestra que llegan a Concepción. Lo anterior, en comparación a los ingresos registrados entre el 2016 al 2019, ya que, el promedio en este período no supera a un grupo familiar por año. Según los datos recopilados, queda de manifiesto un ingreso al país de 8 familias en pleno año 2020 coincidiendo con el inicio de la pandemia sanitaria de Covid 19, lo cual se expresó tanto a nivel local como nacional e internacional. Interesante mencionar que algunas familias encuestadas en este estudio relatan haber llegado hace poco tiempo al país y a la zona (un par de días antes a la aplicación) y en respuestas posteriores a la misma encuesta mantenían este mismo discurso, lo cual podría alterar o bien sesgar la veracidad de la realidad encuestada y registrada.

Los grupos familiares ingresan por pasos no habilitados al país, por lo que, a la fecha de la encuesta, 31 familias, es decir, un 91% de los grupos familiares, no cuenta con algún tipo de visa representando el peligro y vulneración a la que se vieron enfrentadas al momento de migrar desde sus zonas de procedencias arriesgando en algún momento del viaje, la integridad física de las mismas, lo cual, responde a una necesidad de pretender una vida mejor, según señalan las mismas familias encuestadas. “La persona fundamentalmente móvil, entra ocasionalmente en contacto con todos los elementos del grupo, pero no queda orgánicamente ligado al mismo, mediante lazos de parentesco, localidad, o profesión” (Simmel, 2012, p.22) esto respalda la urgencia por salir de sus países natales sin, necesariamente, representar una oposición a los regímenes imperantes.

Composición Familiar de Migrantes en Zonas Céntricas de Concepción

Los grupos migrantes que están llegando a la ciudad son principalmente familias jóvenes, identificando que las personas responsables y que asumen el liderazgo de la movilidad grupal, se concentran en el rango etario entre 18 a 30 años compuestas en su mayoría por 4 integrantes en promedio. Del total de las familias encuestadas 28 de ellas equivalente a un 82,4% se registra como madres, padres o tutor responsable en este rango etario juvenil, por lo que, identificamos esta realidad migratoria como una “movilidad joven” entendiendo que “el extranjero es, en definitiva, un elemento orgánico del grupo, cuya unidad incluye la condición específica de este elemento” (Simmel, 2012, p.26). Del total de las 119 personas que integran a grupos familiares migrantes, se registran con la encuesta 54 jóvenes igual a un 45% con edad entre 18 y 30 años de edad.

En complemento, se visualiza que hay un segundo grupo etario significativo, el cual corresponde a niñeces migrantes, registrando a 23 niños y niñas equivalentes al 19% del total de integrantes familiares que va entre los 2 y 10 años de edad y se encuentran en movilidad. Por ende, se mantienen con presencia prolongada y permanente en las calles de la ciudad siendo este un espacio no seguro y vulnerable para su bienestar. Esto enfatiza la urgencia de elaborar estrategias locales que aborden el racismo como fenómeno social para prevenir y evitar que este sea expresado en “discursos y representaciones de profilaxis y segregación que permiten la construcción distintiva de un “nosotros” y un “ellos” como comunidades, articulándose en estigmas de la alteridad que cargan los sujetos

racializados” (Tijoux y Palominos, 2015, p.252).

Priorización: Mejora de la Calidad de Vida de Familias Migrantes

En relación a las prioridades que migrantes identifican como oportunidades que mejorarían su bienestar y calidad de vida en la ciudad, se identificaron 3 dimensiones fundamentales que entregan lineamientos y directrices al gobierno local para orientar las estrategias a desarrollar. Las dimensiones prioritarias para las familias migrantes se centran en la obtención de una vivienda, alimentos y la posibilidad de optar a algún trabajo remunerado que les permita cubrir los gastos económicos que devienen, tanto en la cotidianidad, como también para cubrir las necesidades básicas de ellos y sus familias siendo el punto de partida para permitir proyectar un buen pasar y estar en la ciudad que los alberga.

Del total de las familias encuestadas, se puede observar que un 76% igual a 26 familias migrantes cuenta con un lugar para poder vivir en su paso por la comuna y 18 de estas, equivalentes a un 53% del total, arriendan una pieza. La segunda modalidad de residencia es la de vivir en un hostel de Concepción. Los valores registrados por pago de viviendas (pieza, hostel, casa, departamento, entre otros) fluctúan dependiendo de si la modalidad de arriendo es diaria o mensual. Para las realidades de pago diario el monto fluctúa entre \$10.000.- a \$20.000.- pesos chilenos por noche (\$12,20 a \$24,40 dólares) mientras por la modalidad mensual, el arriendo varía entre \$100.000.- a \$200.000.- pesos chilenos (\$121,98 a \$243,95 dólares). Importante mencionar que el sueldo mínimo en Chile a contar del 01 de enero de 2023 equivale a \$410.000.- pesos chilenos (\$500,10.- dólares) (Ley 21.456, 2022).

En cuanto a las actividades que se encuentran desarrollando las familias migrantes con presencia de niños y niñas en las calles de Concepción, la encuesta registra que 17 familias equivalentes a un 50% del total, están en situación de mendicidad, por otra parte, 16 familias - con mismo porcentaje del total de la muestra - se dedicada a ofrecer algún tipo de producto a cambio de recibir dinero. Ambas situaciones evidencian que la realidad migrante y el entorno en que se desenvuelven estos grupos familiares reflejan que “su lugar es justamente el margen de lo social, el cual constituye el espacio liminal donde tiene lugar la experiencia de las personas inmigrantes” (Tijoux y Palominos, 2015, p.252).

Considerando los hallazgos presentados en este estudio sobre la realidad migrante con presencia mayoritaria de niños y niñas en la ciudad de Concepción, el gobierno local asume el desafío de desarrollar estrategias sociopolíticas culturales que devengan en una mejora en la presencia de estos grupos en movilidad, que escogen a la comuna como lugar de paso o residencia reconociendo a la figura del migrante como “personas que por motivos económicos buscan mejorar sus condiciones de vida, recurriendo a desplazamientos documentados o incluso irregulares entre territorios de distintos Estados, y viéndose expuestos a situaciones de vulnerabilidad y abuso laboral (Tijoux y Palominos, 2015, p.249).

Es por esto que, a partir de la iniciativa conjunta realizada por las Oficinas de la Dideco pertenecientes al municipio de Concepción, las cuales tenían por objetivo catastrar a las familias migrantes para contar con insumos que permitan abordar la realidad de la movilidad humana desde distintas esferas sociopolíticas e institucionales, ha surgido el desafío de brindar continuidad al trabajo coordinado desde, entre y con el municipio, considerando especialmente la complejidad a las cuales se enfrenta cotidianamente estas familias, no olvidando la vulneración a los derechos de niños y niñas migrantes. Por lo que, desde un trabajo intra e interdireccional municipal, se vislumbran distintas acciones y líneas de trabajo que permitan seguir indagando y abordando la realidad estudiada entendiendo este proceso de mejora e integración en la política local se encuentra en su etapa inicial.

Se propone como estrategias para continuar con el trabajo desarrollado, complementar los resultados de la encuesta con análisis en profundidad de casos de familias encuestadas en el catastro con el objetivo de integrar información cualitativa, que no esté disponible en el instrumento aplicado. Con esto, elaborar propuestas de abordaje de situaciones de mayor urgencia y que estén dentro del marco de acción municipal. También así, se propone revisar y reelaborar el instrumento aplicado, a partir de los aprendizajes del proceso y, de esta manera, mantener una continuidad en su aplicación por parte de las oficinas involucradas que permitan recopilar datos actualizados por periodos establecidos en la planificación municipal. Lo anterior, considerando que el fenómeno migratorio es dinámico y se ha evidenciado que el flujo de llegada de nuevas familias se mantiene, por lo que, se vuelca importante seguir abordando esta realidad desde el gobierno local para así evitar que “el extranjero no se perciba como individuo sino como un tipo determinado de extranjero: (*ya que*) frente a él, la distancia es tan genérica como la cercanía. (Simmel, 2012, p.26).

Desde las gestiones interdireccionales, se propone levantar una mesa técnica comunal que permita gestionar prestaciones para los niños, niñas y sus familias. Se sugiere que esta instancia sea liderada por la Oficina Municipal de Migrantes e Interculturalidad incorporando, a la vez, a los programas del área de Niñez, Asistencia Social, Intermediación Laboral, Fomento Productivo y Centro de Salud Familiar, principalmente CESFAM O'Higgins con jurisprudencia en la zona céntrica de la ciudad. Una vez conformada dicha mesa con actores municipales se espera ampliar la invitación a organismos e instituciones externas que aborden la materia, para de esta manera proyectar un trabajo mancomunado que mejore la realidad de las familias migrantes con niños y niñas en Concepción.

Por último, como ejercicio colaborativo se estima documentar resultados y análisis periódicos de los resultados de encuestas aplicadas para, de esta manera, compartir, difundir y retroalimentar la información recopilada que refleja la realidad de la movilidad humana que residen en la comuna.

Permitiendo que las estrategias y decisiones sociopolíticas se aborden desde un enfoque local, provincial y regional articulando una red de apoyo a nivel gubernamental que regule y facilite los procesos pertinentes para lograr el acceso a prestaciones garantizadas a familias que se encuentren en una situación migratoria.

Bibliografía

Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR). (12 de octubre de 2022). *Tres cuartos de las personas refugiadas y migrantes de Venezuela en América Latina y el Caribe siguen enfrentando dificultades para acceder a servicios básicos*. <https://www.acnur.org/noticias/press/2022/10/6345fd5d4/tres-cuartos-de-las-personas-refugiadas-y-migrantes-de-venezuela-en-america.html>

Arias, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas* [Archivo PDF]. Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.cienciaysociedad.org>

Augé, M. (2000). *Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Google. (2021). Google Maps (5WFX+4W Concepción).

Ley 18695 de 2006. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°18.695, orgánica constitucional de municipalidades. 26 de julio de 2006. D.O. 26.07.2006

Ley 21430 de 2022. Sobre garantías y protección integral de los derechos de niñez y adolescencia. 06 de marzo de 2022. D.O. 15.03.2022

Ley N°21.456 de 2022. Reajusta el monto del ingreso mínimo mensual, así como la asignación familiar y maternal, y el subsidio familiar, otorga un subsidio temporal a las micro, pequeñas y medianas empresas en la forma que indica, y establece un aporte compensatorio del aumento del valor de la canasta básica de alimentos. D.O. 26.05.2022

Simmel, G., Schütz, A., Elias, N. y Cacciari, M. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño*. Ediciones Sequitur. Madrid, España.

Servicio Jesuita Migrante (SJM). (09 de agosto de 2021). *Migración en Chile. Efecto Pandemia: inmigrantes crecen menos de 1% en 2020*. <https://www.migracionenchile.cl/efecto-pandemia-inmigrantes-crecen-menos-de-1-en-2020/>

Tijoux Merino, Maria Emilia, Palomino Mandiolas, Simón. (2015). *Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios en Chile*. Revista Latinoamericana, 14 (42), 247-275.

https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_12.pdf

Palabras clave

migrantes, movilidad humana, gobierno local.

VOCABLOS DE LA MIGRACIÓN: EL IMPACTO DEL DISCURSO SOBRE LA MOVILIDAD HUMANA.

OSCAR GUSTAVO CHANONA PEREZ ¹;

ALBERTO JORGE FONG OCHOA ²

1 - UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS. 2 - UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA.

Resumen de la ponencia

Los flujos migratorios siempre han generado un impacto sociodiscursivo en aquellas sociedades a donde dirigen su destino, sobre todo cuando estos son masivos, ya que no pasan desapercibidos para los moradores de las ciudades de acogida con las cuales entran en contacto. Por un lado, estos flujos han provocado la creación de una terminología institucional que permite su gestión en pro de su inserción dentro de un grupo humano nuevo y la (re) asignación de un control poblacional de todos esos sujetos cuyo propósito es incorporarse en un nuevo colectivo. Por otro lado, los integrantes de las sociedades de acogida -permanente o provisional- crean una diversidad de términos para referirse a los individuos que están llegando a su espacio social y a través de tales expresiones es posible identificar marcadores de la interrelación que se genera en la convivencia diaria. Por ello, es conveniente centrar la mirada en estos vocablos que toman en cuenta el punto de origen de los migrantes, independientemente si los términos son de tipo oficial o de naturaleza popular porque a través de vocablos específicos podemos identificar la disposición que se puede tener para acoger a un colectivo; o la transformación que esta aceptación puede sufrir al irse generando expresiones discursivas que pueden mostrarnos la tensión que llega a establecerse entre los individuos de distintos colectivos. Conocer esta dimensión relacional entre individuos que llegan e individuos que los reciben en un marco de espacio-tiempo nos permitirá entender mejor el fenómeno de la migración hoy en día tan intensa en nuestro país, sobre todo en el sur que no había tenido experiencias tan intensas con esta actividad de movilidad humana.

Introducción

La movilidad humana no es un fenómeno puramente social, sino más bien es un fenómeno sociolingüístico porque en ella se ven involucrados aspectos que atañen por una parte a la sociedad; y por la otra, aspectos que se vinculan estrechamente con la lengua. De acuerdo con Wardhaugh (2006) “hay una diversidad de relaciones que se establecen entre la lengua y la sociedad” (p.10). Por ello, cuando se registran cambios sociales que reconfiguran un espacio social, sin duda la lengua también los experimenta porque algunos de sus constituyentes se modifican o porque se integran ciertos elementos que llegan al sistema como consecuencia de la reconfiguración social. En el caso de la movilidad humana, coincidiendo con Wardhaugh (2006) podemos constatar que existe una relación de influencia bidireccional en donde lo social y lo lingüístico se influyen mutuamente.

Ahora bien, para el caso que nos ocupa, esta interdependencia la enfocamos específicamente en el plano de las unidades léxicas, es decir, en vocablos vinculados estrechamente con el movimiento social de reacomodo poblacional que es consecuencia de la migración a gran escala. Al respecto, constatamos que los lugares que son ocupados por los migrantes se reconfiguran, pero no nos interesa hacer una simple demarcación espacial, sino entender este espacio social desde la óptica de Vergara Figueroa (2015) “como un espacio que, circunscrito y demarcado, contiene determinada singularidad emosignificativa” (p.35) concepto que el mismo autor entiende como una fusión de significación y emoción. Así, los espacios habitados por migrantes viven un proceso de reacomodamiento, entre lugareños y migrantes, que les da un nuevo colorido. Esto se refleja en nuevas funcionalidades, significaciones e incluso nuevas facetas de las identidades que se (re)crean gracias a las actividades recurrentes de los individuos; y de los grupos o colectivos que los habitan. Estas intervenciones están mediadas por elementos discursivos vinculados con las personas porque coincidimos con Martínez-Zalce y Díaz-Mendiburo (2020) en cuanto a que, es través de ciertos marcadores discursivos que configuramos nuestra realidad, nuestras acciones y nuestras relaciones.

Luego entonces, los vocablos que se establecen para referirnos a las personas migrantes; a los procesos que estos viven en un nuevo territorio; y a las relaciones que establecen con los lugareños, son reveladores de condiciones muy particulares de la movilidad humana en un espacio social específico. Por ello, coincidimos con Gumperz (1971) en cuanto a que es importante encontrar las correlaciones de las estructuras lingüísticas -léxicas en este caso- con respecto a la estructura social y los fenómenos que se van suscitando. Al respecto, admitimos la propuesta de Hudson (1996) en cuanto a que estos “elementos lingüísticos son unidades reveladoras de la dimensión social” (p.21), es decir, nos permiten entender las relaciones entre individuos regidas desde diversas variables sociales como la clase social, la identidad, la etnicidad, el estatus, el uso del poder, la solidaridad, entre

otras. Es por ello, que nos hemos interesado en el abordaje de estos vocablos, desde dos dimensiones en las que pueden producirse: una institucionalizada que los plasma en leyes, reglamentos y estatus jurídico; y la otra que corresponde a la cotidianidad y convivencia entre individuos que también genera otros marcadores discursivos.

Desarrollo

Tapachula y la migración contemporánea: las caravanas migrantes en la frontera sur mexicana

Las sociedades que habitan en espacios fronterizos se reconfiguran significativamente como resultado de las interacciones que existen entre los nuevos actores sociales y aquellos que integran a esas sociedades receptoras. En este sentido, las caravanas migrantes han traído consigo no sólo actores sociales fenotípicamente distintos al autóctono - tapachulteco - sino también a nivel sociolingüístico; lo que introduce cambios tanto discursivos como en las prácticas socioculturales ya que estas personas terminan por establecerse en este nuevo espacio.

En virtud de su situación geográfica, Tapachula se constituye como un punto de internación estratégica para las personas extranjeras: y en consecuencia como un espacio constantemente reconfigurado; incluso si únicamente se le ve como una opción de tránsito y no como el destino final del flujo migratorio. En los últimos 5 años el incremento desbordado que se originó con las caravanas de migrantes, desde el 22 octubre de 2018 hasta enero de 2019, marcó un antes y un después de la presencia migrante en el sur de México; y estas circunstancias son interesantes para hacer un acercamiento al evento de la migración.

Estas caravanas se caracterizan por el número masivo de personas que las integran. De acuerdo con datos de la ONU la caravana que ingresó a México el 22 de octubre del 2018 estaba compuesta por más de 7,000 personas provenientes de países como Honduras, El Salvador y Guatemala. En palabras del vocero de la ONU Farhan Haq (en prensa, 2018) “en este momento, se estima que la caravana incluye a 7,233 personas, muchas de las cuales tienen intención de continuar marchando hacia el norte”. Sin embargo, muchos migrantes quedarán diseminados a lo largo y ancho del país y sin duda también en Tapachula.

Luego entonces, es primordial hacer un acercamiento a las distintas dimensiones que comprende este fenómeno; incluida la correspondiente a las prácticas socioculturales de ambos grupos -de migrantes y de lugareños- porque ellas se influyen recíprocamente en la interacción que se genera por la convivencia en los escenarios compartidos. De esta forma, la observación etnográfica del fenómeno migratorio adquiere relevancia porque nos permite explicar el impacto de la migración en la reconfiguración social del país.

Ahora bien, esta reconfiguración es posible abordarla desde distintas perspectivas; y una de ellas es el análisis de manifestaciones discursivas; misma que ha guiado este trabajo y que nos permite centrar nuestra discusión en los vocablos que se originan con motivo de la migración. Este análisis de orden sociolingüístico con respecto a una diversidad de vocablos nos permite visibilizar y reconocer un aspecto de la realidad migratoria tanto de la región como del país, para entender distintos posicionamientos de los agentes vinculados con la migración, tanto desde una perspectiva institucional como de otra social.

Particularidades lingüísticas de los vocablos

El fenómeno social de la movilidad humana es referido a partir del verbo en latín ‘*migrare*’ cuya acepción es ‘cambiar de residencia, moverse’ y en virtud de que nuestra lengua española tiene su origen en el latín, nos llega desde ahí este elemento lingüístico enmarcado dentro de la categoría gramatical de verbo el cual puede transformarse en un sustantivo conocido como ‘migración’ y en calidad de adjetivo en ‘migratorio’. Asimismo, dentro del español, encontramos una estructura que es denominada ‘participio activo regular’ la cual de acuerdo con Mastretta (2016) corresponde a una derivación verbal porque se construye desde una forma verbal que se complementa con el sufijo ante o ente -según el caso- por ejemplo, cantante deriva del verbo cantar más la sufijación mencionada. A nivel del sentido semántico, la estructura denota a un agente que tiene la capacidad de ejercer la acción que se expresa en el verbo. Luego entonces, el vocablo ‘migrante’ deriva del verbo migrar y denota a una persona que tiene la capacidad de cambiar su residencia o de moverse de un sitio a otro. Es importante resaltar, que un participio activo, en español, se aplica de igual forma para un hombre o una mujer, es decir, no se feminiza como algunas personas pretenden frente a esta tendencia de la igualdad de género social. Así, el término ‘migrante’ es correctamente aplicado cuando nos referimos a varones o mujeres que realizan una movilidad territorial con el propósito de instalarse en un nuevo lugar.

Por otra parte, es necesario señalar que la movilidad humana puede llevarse a cabo de dos maneras: una de ellas corresponde a la movilidad intraterritorial que efectúan las personas al desplazarse de un punto a otro dentro de un mismo territorio o país del cual son consideradas nativas; y la otra es llamada extraterritorial y ocurre cuando la persona se aleja de su país de pertenencia. Esta segunda modalidad, sobre todo, se marca en el vocablo ‘migrante’ a partir de un prefijo que conlleva una información deéctica. De acuerdo con Perdomo-Batista (2020) el aspecto deéctico marca en el vocablo la dirección en que se produce el desplazamiento. Así, por un lado, encontramos el vocablo ‘Inmigrante’ que se aplica a toda persona que llega a un país, en donde la dirección del desplazamiento es vista desde un punto espacial que corresponde al país en donde esa persona pretende instalarse. Por otro lado, tenemos el vocablo ‘Emigrante’ que se aplica a la persona que se va de su país y en este caso el punto espacial desde donde se genera el movimiento se sitúa en el país que se está dejando.

Ahora bien, la movilidad humana no solamente se vincula con estas unidades lingüísticas expuestas, sino que igualmente encontramos otros vocablos que se crean para dar cuenta del fenómeno sociolingüístico. Con respecto a ellos, es importante clasificarlos en dos tipos. Un conjunto de vocablos que es considerado ‘denotativo’ porque los términos que lo integran se ciñen a la figura lingüística de la denotación la cual, según Leonardi (2003) corresponde a un significado veraz presentado de forma clara y precisa. En función de este atributo, estos vocablos nosotros los llamamos ‘institucionalizados’ porque se generan dentro de un marco

jurídico que pretende definir clara y precisamente los distintos estatus que frente a la ley puede ocupar un migrante. El otro tipo de vocablos corresponde a un grupo ‘connotativo’ de términos porque presenta rasgos de la figura de la connotación, misma que según Garrido (1991) sugiere términos con significados altamente polisémicos los cuales se determinan en función de un contexto específico. Estos vocablos, nosotros consideramos que surgen de la cotidianidad y son los que están presentes en las relaciones interpersonales de los sujetos que comparten un espacio social por lo que podemos llamarlos también sociopragmáticos.

Vocablos denotativos o institucionalizados de la migración

Las denominaciones que se utilizan para definir el estatus de los diversos migrantes que se internan en los países receptores permiten, además, identificar las razones del desplazamiento poblacional. Es necesario recalcar que los vocablos utilizados para categorizar y, por tanto, determinar los diferentes tipos de inmigrantes son importantes puesto que ellos se vinculan con las normativas correspondientes, en cada territorio. Es decir, a través de estos vocablos se construyen no sólo los imaginarios sociales hacia los migrantes; sino también los discursos jurídicos y políticos que los refieren. A continuación, presentamos algunos vocablos que definen a grupos migrantes específicos.

Términos sociohistóricos

En la categoría de términos arcaicos encontramos desterrados y expulsados. Estos términos provienen de momentos históricos de las sociedades humanas en las que algunos miembros de éstas eran obligados a abandonar su propia tierra. En el caso del vocablo desterrado/a, se aplica a las personas que sufren la pena del destierro, es decir, que está obligado(a) a abandonar su lugar de origen, generalmente, por razones de conflicto. Asimismo, según Jensen (2014) podemos “entender al destierro del área española o al degredo de la portuguesa como mecanismos de regulación y control de elementos disfuncionales o peligrosos para la paz social (delincuentes sociales y criminales por delitos contra clérigos o soldados)” (p.15); por lo que, históricamente este término se relaciona con grupos específicos de personas que han violado algún reglamento y no son bien vistos por el resto de la sociedad.

En cuanto a la expulsión de miembros de la sociedad, el objetivo era reducir los índices de criminalidad que existían en la sociedad. En Europa, se utilizó este proceso “como estrategia de colonización, defensa y reforzamiento de fronteras coloniales: traslados transoceánicos o dentro del continente” (Jensen, 2014; p.15). No obstante, esta acción causó estragos en las sociedades receptoras que tenían una población menor dado que “por supuesto operó como un castigo discrecional según la clase social, el color de la piel y la etnia (mapuches, pobres, clases populares, desocupados), transformándose en una suerte de justicia de bajo costo que además suministraba mano de obra barata” (Jensen, 2014; p.15). En la actualidad, esta acción ya casi no tiene lugar puesto que nadie debe ser obligado a abandonar su lugar de origen.

Ahora bien, el vocablo ‘expulsado’ está cercano al término actual de deportado. Sin embargo, no corresponde a la misma situación porque la persona deportada no sale de su lugar de origen. Entonces, podemos decir que actualmente “la expulsión [...] se refiere al acto por el cual un Estado obliga a una persona extranjera, que ya se encuentra en su territorio, a abandonarlo” (Kamto, 2005; p. 13). Para ilustrar, ponemos el caso de los latinos en Estados Unidos donde muchos de ellos son aprehendidos y puestos en prisiones para, finalmente, ser devueltos a sus países de origen.

Hoy en día, las autoridades migratorias de los países son las responsables de permitir el ingreso u ordenar la expulsión de una persona. Cabe señalar que “la expulsión en sentido estricto, es el ejercicio de la facultad de un Estado de exigir a un extranjero que abandone su territorio cuando su presencia continua es contraria a los intereses de ese Estado” (Comisión de Derecho Internacional, 2006; p. 67; Goodwin-Gill, 1978; p. 201-206). Por ello, en el caso concreto de las caravanas migrantes que han ingresado por la frontera sur de México, estas escapan del control de los agentes migratorios dada su característica numerosa ya que, estadísticamente, el número de migrantes aprehendidos y deportados es insignificante en comparación con el gran número de extranjeros que ingresan.

Términos contemporáneos

En primer lugar, abordamos el vocablo exiliado el cual se refiere a las personas que se han visto obligadas a abandonar su país, generalmente por razones de conflicto político. Si bien la definición podría tener grandes similitudes con expulsado, la diferencia se sitúa sobre todo en el motivo político que es el punto de referencia de la salida de un territorio; lo que lleva a denominar así al migrante. De acuerdo con Mardorossian (en Mandolessi, 2010; p.74) “no se trata solo de un cambio terminológico, aunque en muchas ocasiones la crítica se contente simplemente con ello: es decir, aplicar, a quienes antes se denominaba exiliados, la nueva etiqueta de migrante”. Entonces, el exiliado, al ser arrebatado tanto de su lugar de origen como de su familia y de otros elementos que constituyen su identidad individual y colectiva, mantiene una relación complicada y compleja con el nuevo entorno receptor. En este sentido el exilio supone una relación perturbada tanto física como psíquicamente con el hogar o la patria. En particular, la familia funciona como un anclaje con el país de origen y complica el proceso de integración por una cuestión nostálgica.

En segundo lugar, tenemos a los refugiados, personas que huyen de la guerra o de una persecución. Dadas las condiciones mundiales del siglo pasado, los movimientos de refugiados han aumentado drásticamente. De acuerdo con el INEGI (2020) en el caso del estado de Chiapas, el refugio representa el 5.4% de la población inmigrante censada; cabe mencionar que, dadas las características únicas de las caravanas migrantes, no es posible censar a cada uno de los miembros que las componen. El factor principal para este tipo de migración es la violencia y la inseguridad que existe en los países de origen de los migrantes.

Así, esta migración resulta de diversos factores que provocan el desplazamiento de grupos hacia un país receptor que puede satisfacer las necesidades de seguridad y sobrevivencia de cualquier colectivo. Este estatus de refugiado le permite gozar de un estatus de protección que el nuevo Estado está dispuesto a proporcionarle.

Finalmente, tenemos el vocablo de desplazado, aplicado a un individuo que se ve forzado a abandonar el lugar donde vive a causa de fenómenos como naturales como hambrunas, inundaciones, terremotos y en algunos casos conflictos bélicos. Asimismo, el desplazamiento de un grupo puede tener su origen en las relaciones de poder que existen entre comunidades; por ejemplo, entre las diversas culturas o grupos étnicos de un país, el desplazamiento se ha dado por el conflicto de tierras o las creencias religiosas principalmente. Así, el desplazado se instala en lugares en donde con frecuencia es víctima de la estigmatización y la discriminación ejercida por los miembros de una sociedad distinta que no ve con buenos ojos su instalación en ese nuevo espacio.

Otros vocablos denotativos dentro del marco institucional

Dentro del ámbito de la movilidad humana, el término ilegal se aplica a una persona que infringe una ley de migración de un país. Por ejemplo, los turistas que ingresan con un motivo de esparcimiento y luego trabajan de forma irregular sin tener autorización para ello son considerados ilegales. Es importante señalar que se incurre en la ilegalidad al realizar actos para los cuales no se tiene autorización en el país receptor; mientras que el vocablo indocumentado corresponde a un individuo que ingresa sin pasar un control de los documentos de identidad y permanencia necesarios para internarse al país; por lo que, estas condiciones, no lo hace forzosamente ilegal.

Entonces, los indocumentados son individuos que se internan en un territorio sin la documentación necesaria para hacerlo. De acuerdo con Martínez (2010) “[...] los indocumentados, los que entran sin permiso de nadie a países que los desprecian, son un signo poco leído de estos tiempos [...] Se cuenta que algunos viajan como garrapatas adheridos a un tren en México [...]” (p. 7). El tren era, hasta la caída de los puentes ferroviarios en 2005, el principal medio de transporte de los grupos indocumentados que se internaban en México y que, además, los dirigía hacia la frontera norte en búsqueda del ‘sueño americano’. Al respecto, Carrasco (2013) describe cómo se daba la trayectoria de los migrantes a través del tren denominado ‘la Bestia’ quienes son denominados indocumentados puesto que ingresan al país sin pasar los controles de documentos de identidad y no contar con permisos de permanencia.

Finalmente, encontramos a ‘los sin papeles’ que es un término traducido del vocablo francés *sans papiers*, (Krueger, 2001) el cual se aplica a una persona que pierde su estatus migratorio autorizado al interior de un país receptor. A diferencia del vocablo indocumentado, el sin papeles no cuenta con documentos que acrediten su estatus; pero puede contar con documentos relativos a su identidad, es decir, que permita reconocer su nacionalidad, edad, género entre otros. Dentro de este rubro, tenemos a la niñez migrante crecida en los Estados Unidos que ahora benefician del programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés).

Vocablos institucionalizados de legalización temporal

Para comenzar, tenemos la categoría turista que corresponde a personas que visitan el país con un propósito de distracción y con permiso por un periodo establecido. Con este permiso, el turista adquiere ciertos derechos que le permiten la entrada y estancia en el país, generalmente, sin ningún contratiempo. Coincidimos con Hunziker y Krapf (en De Murcia, 2012) en cuanto a que el vocablo emerge “como consecuencia del desplazamiento y estancia temporal de personas fuera de su lugar de residencia, siempre que no esté motivado por razones lucrativas” (p.3). En algunos casos, existe un proceso de visado que legaliza el estatus temporal de un individuo en otro país. Asimismo, en el ámbito educativo, los estudiantes pueden obtener un estatus de entrada y de permanencia. Por su parte, los estudiantes obtienen un permiso para frecuentar un establecimiento educativo por un periodo específico y poder tener un reconocimiento de sus estudios a partir del permiso obtenido.

Por otra parte, encontramos el estatus de visitante diplomático, vocablo que designa a personas con autorización para entrar a un país con un propósito institucional. En esta categoría entra el personal gubernamental que representa a una nación para actividades institucionalizadas. En este rubro se requiere probar la postulación o designación al puesto diplomático desde el país de origen. Aquellos quienes obtienen este tipo de visado ostentan en el país receptor, la representatividad de su país por lo que deben manejarse de forma responsable durante su estancia.

Finalmente, exponemos el vocablo de trabajador temporal aplicado a personas autorizadas a trabajar temporalmente en el país. Generalmente, los países lanzan convocatorias para reclutar personal que pueda trabajar durante una temporada en actividades específicas. En concreto, la migración calificada emerge como la principal categoría migratoria en la que muchos individuos aplican a fin de desplazarse hacia el nuevo país receptor. En términos generales la migración calificada ha sido definida como el cruce de fronteras por parte de personas ‘calificadas’ que residen en un país distinto al que nacieron (Bermúdez Rico, 2015). En relación con lo anterior, para que esta visa pueda expedirse a un individuo, es necesario que éste sea capaz de validar tanto la experiencia laboral como el nivel de estudios y el grado académico como principales requisitos. El nivel de escolaridad ha sido establecido como el principal atributo para la clasificación de los migrantes calificados (Pellegrino, 2001). Pero existe también dentro de este rubro, aquella mano de obra que, sin estar escolarizada, es también calificada. Por ejemplo, en las actividades laborales relacionadas con el campo tales como pizca de frutas, siembra de productos agrícolas, cuidado de viñedos, entre otros. A diferencia de los individuos escolarizados, este permiso se concede a personas de clases sociales bajas que tengan experiencia en el campo y que puedan desempeñarse en éste. De este modo, la migración calificada incluye tanto a personas escolarizadas

y no escolarizadas que entran al país con el propósito de impulsar la productividad y generalmente está enmarcada dentro de convenios específicos entre los distintos países.

Vocablos connotativos o sociopragmáticos

Aparte de los términos ya expuestos, la convivencia cotidiana de los migrantes con los lugareños, da posibilidad a la creación de un cierto conjunto de vocablos que justamente nos permite entender el tipo de relación social que entre los colectivos se establece. Generalmente estos vocablos surgen cuando la migración de un colectivo se desborda, de tal manera que la presencia excesiva de migrantes provoca que, aquellos que ocupaban el espacio previamente, se sientan de alguna manera amenazados, aunque con frecuencia sin realmente tener una justificación. Estos vocablos que surgen dentro de la cotidianidad son generalmente expresados a través de la figura discursiva de la metáfora; y al mismo tiempo, son marcadores discursivos que evidencian las relaciones de poder que se instalan entre los integrantes de dos colectivos distintos (lugareños o autóctonos y migrantes). Indiscutiblemente estos términos conllevan una gran carga peyorativa porque degradan las características de los individuos del grupo llegado a un espacio específico. Al respecto, Farid Merabet (2001) miembro de la Asociación Francesa *Droit de Cité*, establece que los significados de estos vocablos se establecen en función de la percepción de los sujetos locales porque “para el hombre de la calle, el inmigrante es un integrista; para el comerciante es un delincuente; y para el policía es un clandestino” (citado en Krueger, 2001; p. 75). Es por ello que este tipo de vocablos son considerados sociopragmáticos porque tienen su origen en la praxis social cotidiana en donde los unos y los otros se miran y se reconocen desde perspectivas muy específicas.

Varios son los ejemplos que se reportan en diversos puntos de la geografía mundial que se constituyen como puntos de destino de la migración de los colectivos humanos. Así, encontramos que todos estos vocablos, promovidos desde estereotipos, se crean en la relación que los residentes de un espacio construyen con los nuevos llegados a él. Situémonos primero en Francia, en donde constatamos en el discurso cotidiano de la población una diversidad de términos que son aplicados a los migrantes en función de diversos factores. *Rital*, se refiere a los italianos o a personas con orígenes italianos que llegaron a Francia. *Beur*, término que se aplica a los migrantes del Magreb (Argelia, Marruecos o Túnez) y a personas nacidas en Francia con orígenes familiares magrebíes. *Harki*, se aplica a musulmanes franceses de origen norteafricano repatriados en la década de los 80s. También se aplica a argelinos que abandonaron su país debido a su comportamiento anti-independiente durante la guerra de Argelia. *Pied-Noir*, se aplica a los ciudadanos franceses que residían en Argelia y que se vieron obligados a salir de ese país tras el evento de la independencia. Estos colectivos migrantes son significativos en Francia y por ello se han generado vocablos para designar a sus integrantes.

En el caso de España, los vocablos sociopragmáticos registrados se enfocan a otro tipo de colectivo de migrantes. Así, podemos escuchar en la cotidianidad española los siguientes términos: *sudaca*, el cual refiere a todo individuo proveniente de Sudamérica. *Moro* para aquel que tiene características del Magreb (norte de África). *Charnego*, en Cataluña, inmigrante de una región española de habla no catalana que habita en Cataluña. *Güiri*, que se aplica a un extranjero europeo inmigrante en España. Vemos entonces que para el surgimiento de estos vocablos es una condición que la presencia de migrantes de un colectivo sea representativa o incluso excesiva. En cuanto a Estados Unidos, constatamos la existencia de varios vocablos que se aplican a los latinos y particularmente a los mexicanos que se establecen en ese país. Por ello encontramos: *Espalda mojada*, (del inglés *wetback*) se refiere a un inmigrante irregular que se supone cruzó nadando por el río. Sobre todo suele referirse a mexicanos. *Mojarrita*, se aplica a cualquier latino que ha cruzado la frontera de forma irregular. *Beaner*, se aplica a individuos mexicanos que se encuentran en el país.

Con respecto a estos vocablos sociopragmáticos, coincidimos con Monnet (2001) en cuanto a que evidencian relaciones jerarquizadas y por ello, en esta nueva diversidad cultural del espacio, estos vocablos revelan un orden social lleno de desigualdades diversas fundadas bajo la base de la diferencia. En este mismo sentido, Santa María (2001, citado en Monnet 2001) argumenta que estos vocablos manifiestan una tendencia hacia la exclusión porque promueven la discriminación de los integrantes de un colectivo de migrantes llegados a un espacio social específico. Con base en lo anterior, es importante permanecer atentos a la emergencia de vocablos peyorativos dentro del español mexicano que sin duda surgirán porque esas caravanas de migrantes, con destino a Estados Unidos, dejarán diseminados por el país un número representativo de migrantes que se integrarán a los espacios sociales dentro del territorio. Por ahora este fenómeno sociolingüístico asociado con la migración masiva en México está gestándose por lo que no hay reacciones de confrontación por parte de los lugareños; sin embargo, en la medida que los migrantes se asienten de manera permanente en el territorio, las relaciones sociales de diversos espacios se reconfigurarán y con ello aparecerán en el discurso, vocablos muy particulares que darán cuenta de cómo se miran los colectivos.

Conclusiones

La denominación que se le atribuye a cada individuo migrante es sumamente importante ya que a partir del lenguaje se construye y reconoce un estatus y un posicionamiento en la sociedad receptora. Por ello, la correcta interpretación de los vocablos y su uso apropiado propician que el encuentro entre los grupos migrantes y autóctonos del país receptor tenga lugar evitando conflictos sociales. A través de los vocablos denotativos o institucionalizados se reconoce la disposición de las instancias jurídicas para acoger a cualquier individuo migrante, ya que cada vocablo de este tipo genera un estatus social que conlleva la atribución de ciertos derechos que pueden ejercer las personas en ese nuevo territorio a través de un permiso.

En cuanto a los vocablos de orden connotativo, podemos afirmar que son reveladores de configuraciones sociopragmáticas porque emergen de las prácticas sociales cotidianas refuncionalizadas en virtud del contacto cotidiano entre migrantes y lugareños. Es relevante señalar que, como consecuencia de la masificación migratoria, los intercambios interculturales influyen grandemente las interrelaciones sociales; por lo que las percepciones y los posicionamientos de *unos* frente a *otros* se tornan visibles. Esta visibilidad, si se nutre de estereotipos, va a generar la emergencia de vocablos que promueven la jerarquización, la discriminación y la exclusión. Este tipo de distinción del *ethos* cultural se expresa en el discurso, y crea en las representaciones sociales, percepciones y actitudes, frecuentemente distorsionadas, sobre todo en relación con los migrantes; lo que va en detrimento de la diversidad cultural porque se contrapone al reconocimiento de lo plural.

Luego entonces, es primordial estar atento a los elementos socio discursivos que emergen y definen al migrante en un espacio social específico porque esto permite que tanto el Estado como la sociedad receptora, favorezcan las relaciones sociales interculturales, apoyadas en una política migratoria respetuosa de los derechos humanos de cada migrante. Sin duda, el lenguaje tiene un rol revelador en la reconfiguración de las sociedades donde el encuentro cultural y lingüístico es detonado por las nuevas dinámicas de la migración masiva en este mundo contemporáneo.

Bibliografía

- Bermúdez Rico, Rosa (2015). La población inmigrante calificada colombiana residente en Estados Unidos. *Sociedad y Economía*, 29, pp. 107-125.
- Carrasco, G. (2013). La migración centroamericana en su tránsito por México hacia los Estados Unidos. *Alegatos*, 83, pp. 169-194. Disponible en <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/187/169>
- de Murcia, E. U. D. T. (2012). El turismo, conceptos y definiciones e importancia actual. *Técnico, Murcia. Recuperado el, 24*.
- Garrido, J. (1991) El significado como proceso: connotación y referencia. Elementos de análisis lingüístico. Madrid: Fundamentos.
- Goodwin-Gill, G. S.(1978). International Law and the Movement of Persons between States. Oxford: Clarendon Press. En *The Refugee in International Law. Oxford: Clarendon Press, 1996*.
- Gumperz, J.J. (1971) Language in Social Groups. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hudson, R.A. (1996) Sociolinguistics 2nd edition. Cambridge: CUP.
- Kamto, M.(2005). Informe preliminar sobre la expulsión de extranjeros, A/CN.4/554, 2005.
- Krueger, L. (2001) El movimiento de los sin papeles en Francia en los años noventa y sus reflejos en España. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. No. 94 (25), Pp. 75.
- Leonardi, P. (2003) Denotación y uso. En Acero, J.J., Flores, L. y Flores, A. (Eds) Viejos y nuevos pensamientos. Granada: Editorial Colmenares.
- Martínez, O. (2010). *Los migrantes que no importan: en el camino con los centroamericanos indocumentados en México*. Barcelona: Icaria Editorial. Pp:7
- Martínez-Zalce, G. y Díaz-Mendiburo, A. (2020) Cruzando la frontera. Narrativas de la migración. Ciudad de México: CISAN/UNAM.
- Mandolessi, S. (2010). Sobre exiliados, migrantes y extranjeros: hacia una definición terminológica. *América. Cahiers du CRICCAL*, 39(1), 71-78.
- Mastretta, A. (2016) Nexos. ¿Presidente o Presidenta? (24-08-2016) <https://delabsurdocotidiano.nexos.com.mx/presidente-o-presidenta/>
- Monnet, N. (2001) Moros, sudacas y güiris, una forma de contemplar la diversidad humana en Barcelona. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. No. 94 (58).
- Pellegrino, Adela (2001). ¿Drenaje o éxodo? Reflexiones sobre la migración calificada. Disponible en www.universidad.edu.uy/libros/opac_css/doc_num.php?explnum_id=319. Visto en agosto de 2022.
- Sznajder, M., & Roniger, L. (2013). *La política del destierro y el exilio en América Latina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vergara Figueroa, A. (2015) Etnografía de los lugares. Una guía antropológica para estudiar su concreta complejidad. Ciudad de México: Ediciones Navarra.
- Wardhaugh, R. (2006) An Introduction to Sociolinguistics. 5th edition. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.

Palabras clave

migration, sociolinguistics, discourse analysis

Resumen de la ponencia

En 1885, Japón, incapaz de emplear a su población remanente producto de la deflación, se vio forzado a recurrir a la migración a ultramar, específicamente hacia las Américas. Cien años después, a finales de la década de los noventa del siglo XX, su desesperada búsqueda de mano de obra confiable si bien no calificada, llevó al país asiático a abrir sus puertas a los descendientes de aquellos migrantes y, muy pronto, en una suerte *deboomerang*, se desencadenó un casi violento aumento en la peregrinación de *nikkeijin*[1] latinoamericanos a Japón.

A pesar de que, en los albores de esta explosión migratoria a Japón, a comienzos de la década de 1990 predominaba una narrativa que confería importancia a los vínculos de sangre con el país asiático, a partir de finales del siglo XX se hizo evidente la dificultad de apuntalar esta categoría. Las fronteras étnicas -de clase o nacionalidad- se hacen cada vez más difusas y la experiencia *dekasegui* requiere de historias alternativas. Al día de hoy, la ciudadanía japonesa continúa inmersa en un acalorado debate sobre la inserción de los extranjeros en la sociedad. En abril de 2009, y esta vez a causa de la inflación, el Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de Japón, en un intento por paliar el aumento del desempleo entre los trabajadores latinoamericanos, lanzó un programa de ayuda a la repatriación de *nikkeijin*,

Es sabido que, por lo general, los inmigrantes tienen una probabilidad siete veces mayor a la del resto de la población de sufrir trastornos depresivos, debido en buena medida a la sensación de derrota social, hecho que aumenta el riesgo de padecer trastornos mentales. En el caso de Japón, y de acuerdo con la Dra. Ukawa K?,[2] profesora asociada de la Universidad Taish? y directora de la Asociación Japonesa de Psiquiatría Transcultural, los especialistas de esta última facilitan a los extranjeros el acceso a la atención médica mediante campañas de educación, denominadas *apoyo psicológico*.

Ante el aumento en la tasa de suicidios en Japón, en febrero del 2021 se hizo necesaria la fundación de un Ministerio de la Soledad, con el propósito de enfrentar la tristeza ocasionada por la pandemia, y que supuso, amén del gran desafío a la productividad de los japoneses a través de las exigencias del trabajo en línea, el agravado estado anímico de todos los individuos, migrantes incluidos.

[1] Descendientes de japoneses nacidos en otras tierras.

[2] Ukawa K? se especializa en Antropología Cultural. Sus investigaciones se centran en los problemas relacionados con el embarazo, el alumbramiento y la crianza de los hijos de las refugiadas vietnamitas.

Introducción

La llegada masiva de trabajadores extranjeros a Japón efectivamente tuvo lugar a partir de la reforma de la Ley de Migraciones de 1989 (oficialmente 1990), como consecuencia de una aguda escasez de mano de obra en el sector manufacturero desde finales de los ochenta. El trabajo en las fábricas resultaba para los jóvenes japoneses: *Kitanai, Kiken y Kitsui*, refrito del inglés en el que sus contrapartes estadounidenses expresaban no querer hacer más un trabajo: *Dirty, Dangerous y Difficult*, pero para el que los nacionales iraníes, amén de los chinos, filipinos, coreanos, pakistaníes y demás ciudadanos del mundo no resultaron ser una solución viable. Ya en octubre de 1990, esta carencia había provocado que cincuenta y una empresas japonesas se declararan en bancarrota,[1] lo que dio pie a que, a lo largo del segundo semestre del mismo año, entre treinta y cincuenta mil hombres y mujeres latinoamericanos de ascendencia japonesa, atraídos por los altos salarios que habían sido establecidos especialmente para ellos, llegaran a Japón para trabajar.

Hoy la población de más de sesenta cinco años más numerosa del mundo, ciudades densamente pobladas y, hoy todavía, un muy alto índice de consumo de tabaco, hacen a los japoneses especialmente vulnerables a la pandemia por Covid-19 y, sin embargo, las noticias publicadas no reflejan mayores consecuencias frente a esta situación...

“La migración seguirá siendo importante para el crecimiento económico y la innovación, así como para responder a los mercados laborales rápidamente cambiantes”, declaró el entonces Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, al presentar el informe con la comisaria europea para Asuntos Internos Ylva Johansson. “Tenemos que evitar el retroceso en el tema”.

La emergencia por la pandemia ha visibilizado vulnerabilidades estructurales preexistentes, creando -a la vez- vulnerabilidades específicas emergentes de la nueva situación, una situación disruptiva que genera altos niveles

de estrés individual y colectivo. Para muchas personas ha implicado, asimismo, una situación trágica a causa de las pérdidas que han debido afrontar: pérdida de seres queridos, de la salud, de la vivienda, de bienes, o del empleo.

Algunas de las consecuencias han sido el surgimiento de manifestaciones emocionales como angustia, desconfianza, ansiedad, temor al contagio, enojo, irritabilidad, sensación de indefensión frente a la incertidumbre y la impotencia. Y han surgido también expresiones de discriminación y estigma frente a las personas diagnosticadas con COVID-19, enfermedad que como se sabe es transmisible, nueva y desconocida.

Los trabajadores migrantes han estado en la primera línea de la crisis. Representan un gran porcentaje de la fuerza laboral de salud de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, es decir, uno/a de cada cuatro son doctores en Medicina y uno/a de cada seis, enfermeros/as. En muchos países de la OCDE los inmigrantes conforman más de un tercio de la fuerza laboral en otros sectores clave, como el transporte, la limpieza, la elaboración de alimentos y los servicios de TI (cualquier recurso digital o electrónico -de software o hardware- que la organización ponga a disposición de los usuarios para aprovechar sus grandes beneficios).

Cierto, los migrantes están muy expuestos a los impactos de la pandemia sobre la salud, por su trabajo en la primera línea durante la enfermedad, pero también a vulnerabilidades relacionadas con, por ejemplo, las condiciones de vivienda y pobreza.

La realidad es que los trabajadores migrantes no sólo perdieron sus empleos durante la pandemia, sino que fueron excluidos de las redes de seguridad social y se enfrentaron a la estigmatización y la discriminación tanto en el extranjero como de vuelta al terruño. Algunos gobiernos afirmaron que la ayuda a los trabajadores migrantes era responsabilidad de sus países de origen. Cuando en algunos casos las autoridades brindaron ayuda alimentaria, asomaron reacciones xenófobas en las redes sociales. Lo sabemos bien en México.

Gran parte de los avances de la década pasada en cuanto a tasas de empleo entre los inmigrantes han desaparecido por la pandemia. En todos los países con información disponible, el desempleo de los inmigrantes aumentó más que entre sus pares nativos.

[1] Cinco veces las de enero y octubre de 1988.

Desarrollo

El Sistema de Salud japonés

De acuerdo con el Sistema de Salud japonés, el seguro de salud es obligatorio para sus residentes. Existen ocho sistemas de seguro de salud en Japón con unas 3.500 compañías aseguradoras, y el Sistema se divide en dos grandes estamentos: El Seguro Nacional de Salud para los trabajadores independientes y los estudiantes. El seguro social es habitualmente para los empleados corporativos.

Los hospitales son tanto públicos como privados y los pacientes pueden acceder al de su preferencia sin restricciones; el acceso es universal. Japón tiene costos en salud más bajos que el promedio de la OCDE. Existen tres veces más hospitales per cápita que en Estados Unidos. Por cada mil habitantes el número de camas hospitalarias es de 8,1. El paciente promedio visita al médico trece veces por año, lo que significa más del doble del promedio de los países de la OCDE.

Parece entonces que no hay mucho qué censurar a Japón en cuanto a calidad y resultados, habida cuenta de su:

Mejor sobrevida de cáncer gástrico entre los países industrializados
Mejor sobrevida de enfermedad renal crónica entre la OCDE (11)
Mejor sistema de terapia dialítica entre la OCDE (11)
Esperanza de vida promedio de ochenta y tres años

En breve, que la participación de los gastos en salud dentro del producto interno bruto de Japón sigue por encima del 10.9 por ciento. Entonces, ¿por qué los inmigrantes *-nikkeijin* o no- forman parte de la marginación social? La emergencia por la pandemia ha visibilizado vulnerabilidades estructurales preexistentes, creando -a la vez- vulnerabilidades específicas emergentes de la nueva situación, una situación disruptiva que genera altos niveles de estrés individual y colectivo.

Acciones tomadas por el Gobierno de Japón, incluido el Ministerio del Exterior

En enero de 2020, el Gobierno de Japón creó la “Oficina de Asistencia contra los Contagios del Nuevo Coronavirus” para trabajar íntegramente contra la pandemia. A partir de entonces, el gobierno, en estrecha coordinación con los órganos gubernamentales involucrados en esta tarea, ha intensificado el control fronterizo, ha apoyado la repatriación de los ciudadanos residentes en el extranjero y de la tripulación y turistas de cruceros, etcétera. En marzo, el entonces primer ministro Abe Shinzō (recientemente asesinado de un tiro en la ciudad de Nara) y el presidente del Comité Olímpico Internacional (COI), Thomas Bach, alcanzaron el acuerdo para aplazar los Juegos Olímpicos y Paralímpicos de Tokio 2020, con los resultados que hoy todos conocemos.

Ante la propagación del coronavirus, el gobierno decretó el estado de emergencia en abril (que fue levantado al mes siguiente). Medida mediante la que el gobierno solicitaba a sus ciudadanos que permanecieran en casa, excepto en casos necesarios y urgentes, así como el cierre de las escuelas, la reducción del horario de apertura de locales comerciales, la suspensión del uso de instalaciones recreativas, etcétera. Sin embargo, para minimizar el impacto negativo en la sociedad y la economía, estas medidas basadas en el estado de emergencia eran una “solicitud”, por lo que no se contemplaba la prohibición de salir de casa ni sanciones a los infractores, lo cual era

una situación diferente del confinamiento de ciudades que aplicado en la mayoría de los países de Europa y Estados Unidos.

Paralelamente, el Consejo de Ministros aprobó en el mismo mes un paquete de medidas económicas internas urgentes orientadas a combatir la pandemia, que buscaban el mantenimiento del empleo y de las actividades empresariales y la reactivación de las actividades económicas, así como de cooperación internacional, como el apoyo a los países en desarrollo y el fomento del desarrollo de la medicina y las vacunas contra el COVID-19 etcétera. Y ya en diciembre aprobó otras medidas económicas integrales que incluyen la cooperación internacional con vistas al fin de la pandemia.

El hecho es que el Gobierno de Japón ha introducido una amplia variedad de medidas contra la pandemia. Sin embargo, ante una nueva ola del COVID-19 que tuvo lugar desde noviembre de 2020, especialmente en Tokio, nuevamente fue decretado el estado de emergencia en enero de 2021 para Osaka, Kioto y otras ocho prefecturas además de Tokio (regiones todas en las que en marzo fue levantado). Cabe destacar que se modificó la legislación pertinente el mes de febrero para poder penalizar a los hosteleros que se negasen a ejecutar la orden oficial de reducir el horario comercial o cerrar sus locales, así como a quienes se opusieran a hospitalizarse pese a la recomendación al respecto.

Concretamente, su *Libro Azul Diplomático 2021*, cita las siguientes tareas:

Acción orientada a reforzar las medidas contra el COVID-19 a nivel mundial

Liderazgo en la coordinación internacional con vistas al desarrollo y la compra de vacunas además de la atención médica.

Ayuda a los países en desarrollo

Ayuda a la lucha contra las enfermedades contagiosas y fortalecimiento del sistema de salud y atención médica de los países en desarrollo.

Apoyo al mantenimiento, la reactivación y la resiliencia de las actividades económicas de los países en desarrollo.

Asimismo, Japón ha puesto en marcha mecanismos de cooperación financiera reembolsable con carácter urgente contra la crisis pandémica por un máximo de 500.000 millones de yenes concedidos durante dos años -desde abril de 2020 hasta marzo de 2022- a los países en desarrollo de la región Asia-Pacífico entre otros, con los que Japón guarda una estrecha relación económica, concretamente a Filipinas, Indonesia, India y además de otros países (50.000 millones de yenes a cada uno). Este préstamo tiene como objetivo financiarlos, de modo que puedan introducir medidas económicas de forma flexible para combatir la crisis. Los créditos en yenes tendrán condiciones favorables para los países beneficiarios, como bajos intereses (0.01 por ciento) o préstamo desvinculado, lo cual contribuye al mantenimiento y la reactivación de la económica de los países en desarrollo de la región que se vieran afectados gravemente por el COVID-19.

En cuanto a la Salud internacional, el gobierno japonés afirma que el sector sanitario es sumamente importante porque la salud “protege” a la persona y “hace florecer su capacidad”; se trata, dice, de una interpretación de la seguridad humana. Bajo la promesa de “no dejar a nadie atrás” y para promover la “cobertura universal de salud”, Japón ha trabajado en colaboración con otros países y organismos internacionales y cosechado grandes avances en materias como la lucha contra enfermedades infecciosas, la salud materno-infantil y la mejora de la nutrición. En plena propagación del COVID-19, Japón ofrece servicios de salud y asistencia médica contra el coronavirus a los países en desarrollo y apoya la construcción de un centro de salud contra enfermedades infecciosas de la ANSEA (Asociación de Naciones del Sureste Asiático), de modo que -a mediano y largo plazo- se establezca un mecanismo de atención médica y sanitaria fuerte, inclusivo y de calidad. Igualmente, impulsó esfuerzos a nivel global para mejorar la nutrición con vistas a la Cumbre sobre Nutrición para el Crecimiento, que fuera celebrada en Tokio el mes de mayo de 2021.

Principales efectos económicos de la migración laboral

Haciendo a un lado el tema de la xenofobia japonesa, hay que tener presente que muchos países con economías avanzadas enfrentan problemas en el mantenimiento de sus respectivos sistemas de pensiones debido a que los cambios en la estructura de los mercados laborales y la globalización financiera les han dificultado la cimentación de una base consistente así como contribuciones suficientes para los sistemas de pensiones (Bonoli, 2003) Otro importante motivo de apremio sobre los programas de pensiones ha sido el envejecimiento de la población, que agrava la crisis de las pensiones al alterar el radio entre contribuyentes y recipientes en los distintos programas (Schludi, 2005). Como respuesta, muchos países han modificado sus sistemas de pensiones y/o disminuido los gastos que éstas ocasionan.

En lo que hace a la migración internacional y los sistemas públicos de pensiones, sucede que, en la gran mayoría de los países desarrollados, los migrantes suelen ser más jóvenes que la población nativa. Una de las razones de ello es que la edad avanzada desalienta la migración: la gente mayor es disuadida de migrar debido a que el periodo en el que puede aspirar a un ingreso mayor en el país receptor es breve. Por otra parte, es a causa de que la mayoría de los trabajadores migrantes son jóvenes que reciben menos beneficios, es decir, a pesar de pagar más de lo que reciben por el sistema de pensiones, quienes se benefician con este flujo migratorio son los pensionados.

Estudios subsecuentes simulan modelos matemáticos usando estadísticas, así como efectos de la migración cuantificada sobre sistemas de pensiones. No obstante que las estimaciones específicas varían con los estudios dependiendo de los métodos, los modelos y las consideraciones hechas, la mayoría de estos estudios

arrojan efectos migratorios positivos sobre los sistemas de pensiones (Bongaarts, 2003; Dang, Antolin, & Oxley, 2001; Lee & Miller, 2000).

Es sabido que las poblaciones de los países industrializados son considerablemente viejas, hecho que representa una de las razones que aumentan la presión sobre las pensiones públicas que tratan de aumentar las tasas de fertilidad para mitigar el envejecimiento de su población y reformar sus sistemas de beneficencia. En adición a estas políticas, algunos países se dan cuenta de que estos sistemas son capaces de beneficiar desde el flujo de migrantes mientras que mantienen niveles apropiados para la inmigración.

Así, abreviando los temas que atañen a un pacto intergeneracional, la redistribución y la reforma de las pensiones, habría que señalar que las consecuencias de incrementar la presión fiscal de manera progresiva, destinando una mayor porción de la renta disponible a las pensiones, implican una redistribución desde las capas más jóvenes hacia las más ancianas de la sociedad, desequilibrando el pacto intergeneracional a favor de estos últimos (y por supuesto cuando los actuales jóvenes llegasen a su edad de jubilación exigirían igual pago).

En suma, el cambio demográfico previsto resulta tan brusco que el incremento en la presión fiscal necesario sería enorme; el precio para la economía saldría demasiado alto.

Se sabe también que otra posible cuantificación sería la edad de jubilación; pero como ésta no es el caso de Japón, que por lo visto hasta el día de hoy no parece desear que los trabajadores inmigrantes *-nikkeijin* o no-permanezcan en el país, no se toca aquí.

Lo cierto es que los ciudadanos del mundo hoy todavía asumen que, si pagan sus impuestos, en el futuro recibirán una pensión igual o más o menos parecida a su salario, aunque no hay nada que les garantice que así será. Sin embargo, si las expectativas comienzan a deteriorarse de manera clara debido a las malas perspectivas económicas y demográficas, esta confianza puede erosionarse. Es decir que, si los costos de cooperación no están claros, cooperar puede dejar de ser una idea tan fantástica.

La única forma totalmente segura de evitar que se rompa el pacto de cooperación entre generaciones es rompiéndolo ante los propios ciudadanos, lo que significa pasar de un sistema tipo PAYG a otro basado en fondos individuales, en los que cada individuo se dedica a ahorrar hasta llegada su jubilación y el Estado -o una entidad privada- se encarga de que estos ahorros no pierdan valor por la inflación, o incluso se revaloricen, a través de inversiones. Obviamente, los costos en términos de igualdad de esta reforma son enormes al reproducir totalmente la distribución de riqueza en la vida laboral. Además, rompe el mecanismo de compartir riesgo ante shocks que implica tener un sistema del tipo PAYG: cada uno estaría, de nuevo, más solo ante el peligro. No parece, por tanto, una reforma deseable.

Algunas precisiones convenientes.

Si bien todo parece indicar que la movilidad no volverá a sus niveles anteriores en el corto plazo, debido a los recortes en la demanda de mano de obra, a las constantes y severas restricciones para viajar y al uso generalizado del trabajo a distancia entre los trabajadores altamente calificados, amén del aprendizaje a distancia por parte de los estudiantes, la reanudación de la migración será un factor importante para impulsar la recuperación tras la pandemia, si la movilidad humana sigue siendo segura e integradora, y respeta los derechos humanos y las normas laborales internacionales.

No obstante, convertir la migración en un factor de desarrollo sostenible requiere que los gobiernos, los empresarios, los sindicatos y otras partes interesadas promuevan la integración socioeconómica de los migrantes como una prioridad. La integración empodera a los migrantes al fomentar su inclusión sostenible y su contribución a las economías locales. Para alcanzar una restauración vigorosa y efectivamente incluyente, será imprescindible la adecuada formulación de políticas de migración e integración.

Tal como han señalado *Martha Newton, Directora General Adjunta de Políticas de la OIT (Organización Internacional del Trabajo)*, y *Asako Okai, Directora de la Oficina de Crisis del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)*: “a medida que salimos de la pandemia de la COVID-19, trabajar por la inclusión de los migrantes, hacer que la migración sea más segura, más ordenada y más regular, promover la cohesión social y lograr la integración evitará que otras crisis tengan efectos adversos similares. La recuperación nos ofrece una opción: volver a lo de siempre o hacer que la migración funcione para todos”. [1]

Lo cierto es que la inmigración ha sido no sólo objeto de regulación y control, sino frecuentemente de restricción e incluso de persecución y estigmatización. En sentido contrario al reconocimiento del derecho a emigrar, como condición inherente al principio de libertad de tránsito, la internación de nacionales de otros países se enfrenta a la prevalencia del derecho del estado receptor por encima del derecho individual. Ya desde largo tiempo atrás, Alba señalaba: “la emigración se considera un derecho humano; la inmigración no” (Alba, 1992:7). [2]

La movilidad territorial de la población, en su sentido amplio, es un fenómeno que ha estado presente en todos los estadios de la historia de la humanidad. Sin embargo, sus expresiones (composición, magnitudes, direccionalidad, motivaciones y alcances) han diferido en los desiguales contextos en que se han desarrollado. En tanto procesos sociales, las migraciones están inmersas en la dinámica y el comportamiento de los distintos actores en una coyuntura dada; ello determina que su apreciación y tratamiento están permeados por la óptica que cada uno de ellos posee respecto del fenómeno.

Las poblaciones migrantes constituyen grupos altamente vulnerables en cuanto a la vigencia de sus derechos fundamentales. Algunas razones para sustentar tal afirmación tienen que ver con sus características y perfiles más generales. Si bien es cierto que la desigualdad social es uno de los factores determinantes de la movilidad actual, también existen evidencias de que las poblaciones migrantes casi nunca son las más pobres; si bien está

demostrado que no son los más pobres los que constituyen los contingentes mayoritarios dentro de la migración, el auge de los niveles de pobreza sí refleja procesos de depauperación de amplias capas de la población que incorporan nuevos grupos sociales a los flujos migratorios. Dos razones para ello son: 1) que la migración tiene un costo económico que es preciso sufragar individual o familiarmente; y 2), que los mercados laborales demandantes, a su vez, tienen algún grado de selectividad. No obstante, su inserción social y laboral ocurre casi siempre en circunstancias desventajosas para ellos.

[1] Organización Internacional del Trabajo (OIT)

[2] Francisco Alba, "Dilemas globales de la migración internacional", Centro de Estudios Demográficos, Vol. 8, Núm. 2, El Colegio de México, mayo-agosto de 1993.

Conclusiones

El dilema de las políticas migratorias: ¿soberanía o derechos humanos?

Se reconoce que la mayoría de los movimientos poblacionales del mundo contemporáneo obedecen a motivaciones vinculadas con las condiciones materiales de vida. La agudización de las desigualdades sociales, por un lado, y la constitución de mercados laborales como consecuencia de la expansión capitalista, por el otro, dos factores esenciales en la generación de los movimientos migratorios que caracterizan nuestra era. Sin embargo, no son los únicos y de ahí que se admita -aunque con un insuficiente conocimiento riguroso y detallado- la existencia de una gran diversidad y complejidad en la movilidad actual de la Población (*United Nations Secretariat*, 1994:1 y ss.).

Desde la fundación misma del Estado moderno, un elemento constitutivo de su definición incluyó la noción de jurisdicción en un territorio dado. Así, las fronteras de los estados han delimitado los alcances de su legalidad y de su actividad. Una conceptualización formal y limitada de frontera puede restringirlas a los límites territoriales de los ámbitos de la soberanía en el ejercicio del poder por parte de los Estados (Fóucher, 1986:56-58), de "Migración y Derechos Humanos": por extensión, son los confines de la vigencia de la identidad de los pueblos, Así como de su sentido de nacionalidad (*Ibid.*, Bustamante, 1989 -nota crítica-; Lozano R., 1990), y del ejercicio de la ciudadanía (Barbalet, 1988).

A pesar de ello, la categorización de estos elementos de índole cultural es objeto de amplia polémica, tanto por su naturaleza subjetiva, como por el hecho de que su conformación es un proceso históricamente condicionado (Habermas, 1994). Por todo ello, las fronteras son punto de ruptura y discontinuidad entre realidades con entornos geográficos socialmente construidos, marcos de relaciones sociales y procesos históricos diferentes, producto y síntesis de dinámicas y relaciones propias de los países que dividen, pero a veces también de las regiones más amplias en las que se inscriben (Durkheim, 1986), es decir, son el punto crucial que demarca los límites entre las naciones. Son el punto de ruptura discontinuidad entre realidades con entornos geográficos socialmente construidos, marcos de relaciones sociales y procesos históricos diferentes, producto y síntesis de dinámicas y relaciones propias de los países que dividen, pero en ocasiones también de las regiones más amplias en las que se inscriben.

Habermas asienta que una persona se convierte en migrante, en el otro en oposición al nativo en cuanto cruza la línea fronteriza que divide un Estado del otro y que en muchos casos trae consigo un cambio cultural, pero hay algo que destacar y es que las fronteras: su conformación es un proceso históricamente condicionado (Habermas, 1992).

En el Derecho Internacional "es una máxima aceptada que toda nación soberana tiene el poder, inherente a su soberanía y esencial para su auto-preservación, para prohibir la entrada de extranjeros dentro de sus dominios o para admitirlos sólo en ciertos casos y bajo algunas condiciones que pueden ser prescriptibles" (Citado en Goodwin Gill, 1989: p. 526)109.

Por todo ello, no resulta estéril hablar de la importancia de las fronteras en el contexto de las migraciones y de los derechos de las poblaciones migrantes. A las fronteras se las relaciona con las nociones mismas de nación, de nacionalidad, de ciudadanía, pero también de extranjería, de ámbito donde ocurren con mayor intensidad las migraciones y en donde las posiciones nativistas más recalcitrantes pueden demandar las máximas expresiones de la oposición nativo / extranjero. Es allí donde se exige una defensa vigorosa de los intereses de la nación y donde se puede ejercer frente a la supuesta amenaza implícita en el otro polo de la oposición: el extranjero, el inmigrante (Bustamante, 1994).

El Estado-Nación fue fundado con el objeto de proteger y salvaguardar los derechos de los connacionales frente a sí mismos, pero en los hechos también ha desarrollado una vigorosa oposición frente "al otro".

Manifiestamente, la ambigua identidad cultural de los *nikkeijin* presume un meollo de roce en una sociedad tan maliciosa acerca del concepto de "el otro" -como es la japonesa- evidentemente derivado de la mentalidad *sakoku*, [1] y hoy comprometida a mansalva por los hijos y nietos de su diáspora a un cambio de arquetipo que - más a la corta que a la larga- hará de Japón una sociedad multiétnica.

Alcanzar el replanteamiento de los derechos humanos de las poblaciones migrantes representa un gran desafío. Se trata de enfrentar un fenómeno complejo cuyas raíces se remontan no sólo a las desigualdades estructurales de los países de origen, sino también a las cada vez más globalizadas, pero paradójicamente polarizadas, relaciones internacionales.

La migración laboral se ha incorporado de diferentes maneras como parte de este proceso. Por un lado, el capital global impulsa la migración y determina sus patrones, direcciones y formas. La migración constituye un importante factor en la realización de transformaciones sociales fundamentales de las áreas tanto de origen como de destino. De manera que la migración es una parte integral de los procesos de globalización y transformación social, así como una fuerza primordial en sí misma que rediseña a las comunidades y a las sociedades; es decir, las transformaciones sociales inherentes a la globalización no sólo afectan el bienestar económico.

[1] Política aislacionista seguida por el shogunato Tokugawa de 1641 (1603) a 1853-54.

Bibliografía

ALBA, Francisco, Dilemas globales de la migración internacional, Reunión- Diálogo, Centro Tepoztlán, Tepoztlán, Morelos, México, 28 de noviembre, Mimeo, 1992.

BARBALET, Jack (1988) *Emotion, social theory and social structure. A macrosociological approach.* Cambridge University Press.

BONOLI, Giuliano "Two Worlds of Pension Reform in Western Europe", *Journal article Comparative Politics* Vol. 35, No. 4 (Jul., 2003).

BONGAARTS, John, "Determinantes próximos de la fecundidad. Una aplicación a países latinoamericanos". Editorial CEPAL, septiembre 2, 2003

BUSTAMANTE, Jorge A., Corona, Rodolfo; Santibáñez, Jorge (1994), "Migración internacional: los flujos migratorios de México a Estados Unidos", Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM; Coordinación de Humanidades, UNAM; Fondo de Población de las Naciones Unidas, ONU; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, publicado en Artículos y cosechado de Revistas UNAM.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. *Migración México- Estados Unidos Continuidad y cambio.* Segunda edición: septiembre de 2000.

DANG, Thai-Thang, Pablo Antolin & Howard Oxley, (2001) *Fiscal Implication of Ageing. Projection of Age-Related Spending.* OECD Economic Department.

DURKHEIM, Emile (2001), "El hecho social", en *Las reglas del método sociológico*, Ed. FCE, México,

HABERMAS, Jürgen (1992), *Facticidad y validez. Sobre el Derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso.* Trotta, Madrid, 2010.

LEE, Ronald, and Timothy Miller "Immigration, Social Security, and Broader Fiscal Impacts." *American Economic Review*, 2000.

LOZANO, Rafael, (2012) *Global and regional mortality from 235 causes of death for 20 age groups in 1990 and 2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study*, National Library of Medicine. 2010.

OECD International Migration Outlook 2021 (Panorama de la migración internacional 2021 de la OCDE, Press Release).

SCHLUDI, Martin (2005), *The Reform of Bismarckian Pension Systems: A Comparison of Pension Politics in Austria, France, Germany, Italy and Sweden*, Institute for Employment Research.

United Nations Secretariat, 1994.

Palabras clave

migración, *nikkeijin*, pandemia, salud mental.

1. Cantidad y distribución las ponencias recibidas

En el GT 23 Sociología de la Educación y Políticas Educativas se presentaron 303 ponencias que recibieron dictamen aprobatorio, de estas 49 (16%) se presentaron a texto completo e integrarán esta Memoria escrita del evento. Es destacable la nutrida participación en esta convocatoria que denota no sólo la solidez y expansión de las comunidades dedicadas a la investigación educativa en la región, sino las bondades de organizar un evento en modalidad híbrida. Al respecto, es ilustrativo que de los trabajos que componen este volumen casi el 60% corresponden a ponencias presentadas de forma virtual.

En cuanto a los países con mayor número de contribuciones, estos resultaron naturalmente México (país sede), Argentina, Brasil y Colombia, aunque el mosaico quedó enriquecido por la participación de investigaciones de países casi siempre subrepresentados en la productividad académica como El Salvador o Perú, en este último caso con una interesante contribución sobre el papel de las veedurías escolares en la promoción de la cultura cívica.

2. Distribución de temáticas de las ponencias, dentro del descriptor de la convocatoria

En el presente grupo de trabajo contemplamos dentro del descriptor de la convocatoria un total de 10 líneas temáticas. De estas las más representadas en el total de ponencias dictaminadas fueron: Transformaciones y desafíos educativos en el marco de la pandemia (20%); Procesos formativos, carreras docentes y culturas del profesorado (14%); Habilidades educativas, aprendizajes y desigualdades en los diferentes niveles del sistema educativo (12%). No obstante, los trabajos que conforman este volumen giran especialmente en torno a:

- el impacto de la COVID-19 en la Educación especialmente universitaria recuperando tanto las experiencias durante el confinamiento como los procesos de transición hacia la reactivación de actividades presenciales
- la relación Tecnología y Educación en especial cómo las mismas están afectando la docencia y los procesos de aprendizaje
- las Políticas y Prácticas Educativas tanto de carácter innovador como aquellas que se resisten a adoptar los cambios necesarios
- la relación entre educación pública y derechos
- la diversidad de Perspectivas Pedagógicas que se discuten actualmente en el continente

Un balance preliminar sobre los temas abordados nos permite apreciar que a los tradicionales temas de interés de las comunidades de investigación latinoamericanas (políticas educativas, la educación como derecho, debates pedagógicos), se alternan con aquellos otros que la circunstancia pandémica ha llevado a un primer plano.

Sobre lo antes apuntado, los textos evidencian que la región tiene un largo camino por delante para superar cuestiones como las brechas de acceso a la tecnología educativa, la formación docente en esta área, así como las adaptaciones pedagógicas, curriculares y didácticas que se hacen necesarias.

3. Comentario general sobre la calidad de las ponencias

En este grupo de trabajo las contribuciones se destacan por tres aspectos fundamentales: la complejidad de sus reflexiones teóricas, los hallazgos empíricos expuestos o la documentación de intervenciones educativas innovadoras. Estas coordenadas demuestran los acentos que la Sociología latinoamericana le ha trasladado a la investigación educativa de la región, en la cual es apreciable el constante ir y venir entre los fenómenos educativos y las sociedades en las que estos transcurren.

Con respecto a los trabajos de corte teórico, entre estos se abordan debates centrados en la educación, la sociología, y los desafíos contemporáneos como la pandemia y las transformaciones socioeconómicas.

Estos debates reflejan una preocupación por comprender y abordar los desafíos actuales desde una perspectiva crítica y reflexiva. Temas como el análisis de las prácticas político-pedagógicas, la vigencia de la educación popular inclusive para carreras como las ingenierías, exploraciones sobre las teorías que sustentan el aprendizaje cooperativo, aproximaciones a los fundamentos para un pensamiento educativo emancipador, o replanteamientos conceptuales de conceptos centrales a atender por la política educativa como la competencia lectora o el acoso escolar, se hacen presentes en las páginas de este volumen.

En lo referido a los trabajos resultado de investigaciones empíricas, observamos que los estudios emplean una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, recurriendo a diversos métodos como entrevistas, encuestas, revisiones de literatura especializada y análisis estadístico, entre otras. Del mismo modo es destacable la aplicación de marcos teóricos y taxonomías para orientar la recopilación de información así como la interpretación coherente de los hallazgos. En breve, presenciamos aquí también como la teoría sociológica se convierte en un activo que favorece la calidad de la investigación educativa.

A continuación procedemos a relizar comentarios puntuales que reseñen la diversidad de los objetos de investigación planteados, así como a puntualizar algunos hallazgos que nos reafirman en la importancia de estos foros para construir conocimiento.

Entre los proyectos que subyacen a los presentes textos encontramos que los temas se escoran hacia preocupaciones inminentemente prácticas que van tributando a consolidar el carácter aplicado de la Sociología Latinoamericana. Encontramos en este sentido trabajos que buscan analizar las trayectorias estudiantiles al interior del sistema educativo así como en su inserción profesional. También se indaga sobre cómo funcionan los programas de educación inclusiva para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, buscando garantizar una educación equitativa para todos. Además encontramos investigaciones sobre el impacto de la pandemia en las experiencias educativas en barrios y colonias populares. Otras pesquisas se abocaron a identificar los perfiles sociales y escolares de estudiantes para valorar cuanto contribuyen las instituciones escolares a combatir o reproducir la desigualdad. Asimismo, en este volumen es posible encontrar sistematizaciones sobre los principales factores que contribuyen al éxito escolar o por el contrario al abandono, tema sobre el cuál la región se encuentra aún con importantes desafíos.

En cuanto a los hallazgos de investigación, nos congratula apreciar como progresivamente contamos con una investigación orientada a establecer evidencias que sirvan de base a distintas formas de intervención. Así por ejemplo la investigación *Educación y nueva ruralidad en el contexto de pandemia. Escuelas unitarias en Colombia y México* aquí compilada encontró que la participación activa en la distribución y asignación de tareas entre los miembros de la familia, así como la presencia de la familia extendida, (características propias de la población rural), fueron determinantes en la activación de respuestas escolares durante el período de pandemia. Este descubrimiento resalta la importancia del entorno familiar en la adaptación a situaciones adversas. Otra contribución titulada *Desigualdades de género na Universidade* concluye que se ha identificado una "marca" de género en la distribución de las carreras tiene impactos significativos en la estructura y funcionamiento del mercado de trabajo específico. El evento reflejado es una muestra de la progresiva madurez de los esfuerzos investigativos del continente, que desde diferentes metodologías procuran establecer resultados verificables.

Durante el evento, se documentaron diversas intervenciones educativas que abordan problemáticas y contextos específicos. Así por ejemplo, una de las ponencias se centró en los barrios periurbanos de Buenos Aires, Argentina, destacando las experiencias educativas llevadas a cabo por instituciones barriales y organizaciones sociales. Estas iniciativas buscan responder a las necesidades educativas de comunidades en zonas marginadas, y la ponencia enfatizó la importancia de considerar enfoques cuantitativos, cualitativos y los resultados obtenidos. Por otro lado, se presentó una ponencia que abordó la evaluación de las HSE (habilidades socio-emocionales), donde se expusieron los fundamentos, propósitos y componentes esenciales de esta línea de trabajo, resaltando la relevancia de estas habilidades en el desarrollo integral de los estudiantes. En los trabajos de este corte también se abordaron programas socioeducativos diseñados específicamente para atender a la población adolescente recluida, evidenciando la necesidad de intervenciones educativas que se adecuen a tales contextos y promuevan la reinserción social. En resumen, justo en esta última categoría, se aprecia una de las mayores contribuciones de la sociología latinoamericana a las investigaciones educativas: la atención a esa pluralidad de problemáticas que deben ser atendidas y solucionadas.

Coordinadores:

- Cecilia Peraza
- Marcela Bautista Macía
- Milton Vidal

- Rosa Garcia
- Luis Bonilla Molina

Vulnerabilidad y resiliencia de estudiantes universitarios ante la contingencia de la COVID-19: estudio muestral comparativo entre México y Argentina

Gustavo A. Segura ¹ ;

Ivett Vilchis ¹ ; Francisco Argüello ¹ ; Gabriel Koremblit ²

1 - CIME UAEMéx. 2 - UNTDF.

Resumen de la ponencia

Durante la primera fase de la pandemia de la COVID-19, los estudiantes del nivel superior se vieron obligados, igual que otros segmentos de la sociedad, a modificar sus hábitos de estudio y programas de vida. En América Latina esta contingencia se agudizó por las desigualdades sociales pre-existentes, provocando situaciones personales complejas que perturbaron las expectativas y desempeños de los profesionistas en formación. Este trabajo descriptivo presenta los resultados de un estudio muestral paralelo en México y Argentina, países donde la pandemia provocó numerosas muertes y largos periodos de cuarentena.

Con el propósito de comprender mejor las circunstancias que enfrentaron por meses los estudiantes en ambos países, el estudio priorizó las variables de vulnerabilidad y resiliencia a fin de dar cuenta de las circunstancias que permanecieron fuera de control de las instituciones de educación superior. El trabajo incluye un marco conceptual y los resultados de la encuesta en línea realizada con apoyo de profesores integrantes de la Red Temática Internacional en Hermenéutica Socio Ambiental y Formación Humana durante 2021.

Resumo:

Durante a primeira fase da pandemia de COVID-19, os estudantes do ensino superior foram obrigados, como outros segmentos da sociedade, a modificar seus hábitos de estudo e programas de vida. Na América Latina, essa contingência foi agravada pelas desigualdades sociais pré-existentes, gerando situações pessoais complexas que perturbaram as expectativas e o desempenho dos profissionais em formação. Este trabalho descriptivo apresenta os resultados de um estudo de amostra paralelo no México e na Argentina, países onde a pandemia causou inúmeras mortes e longos períodos de quarentena.

Para entender melhor as circunstâncias que os alunos de ambos os países enfrentaram durante meses, o estudo priorizou as variáveis de vulnerabilidade e resiliência para dar conta das circunstâncias que ficaram fora do controle das instituições de ensino superior. O trabalho inclui um marco conceitual e os resultados da pesquisa online realizada com o apoio de docentes integrantes da Rede Temática Internacional de Hermenêutica Socioambiental e Formação Humana durante o ano de 2021.

Abstract:

During the first phase of the COVID-19 pandemic, higher education students were forced, like other segments of society, to modify their study habits and life programs. In Latin America, this contingency was exacerbated by pre-existing social inequalities, causing complex personal situations that disturbed the expectations and performance of professionals in training. This descriptive work presents the results of a parallel sample study in Mexico and Argentina, countries where the pandemic caused numerous deaths and long periods of quarantine.

In order to better understand the circumstances that students in both countries faced for months, the study prioritized the vulnerability and resilience variables in order to account for the circumstances that remained outside the control of higher education institutions. The work includes a conceptual framework and the results of the online survey carried out with the support of professors who are members of the International Thematic Network on Socio-Environmental Hermeneutics and Human Formation during 2021.

Introducción

*En mitad del invierno, finalmente aprendí
que había en mí un verano invencible.*

-Albert Camus-

Introducción

La COVID-19 acrecentó las desigualdades sociales de América Latina y modificó las expectativas de formación de los futuros profesionistas. Con el fin de examinar la situación de vulnerabilidad y resiliencia que, durante la reciente pandemia enfrentaron los estudiantes del nivel superior, llevamos a cabo un estudio descriptivo entre México y Argentina por medio de una encuesta en línea.

Este trabajo incluye un marco de referencia centrado en: las variables de interés vulnerabilidad y resiliencia, el escenario social de la pandemia y un estudio comparativo realizado con apoyo de profesores integrantes de la Red Temática e Internacional en Hermenéutica Socio Ambiental y Formación Humana.

Desarrollo

En torno a la vulnerabilidad humana

La especie humana confirma una vez más su capacidad de adaptación a las circunstancias y superación de adversidades. Sea a nivel grupal o individual, los seres humanos continúan ampliando sus dominios (Castilloed. al, 2017).

Los avances científicos y tecnológicos que sustentan el curso civilizatorio de las naciones más desarrolladas generar confianza ante las situaciones inciertas. A diferencia del pasado, las sociedades actuales disponen de medios y conocimientos suficientes para resolver los problemas del presente. Sin embargo, el homo sapiens continua siendo un organismo vivo sujeto a factores ambientales. Los seres humanos dependen de la naturaleza para existir y realizar sus proyectos.

La paleontología ofrece información de por lo menos cinco extinciones masivas de organismos de la faz de la tierra en otras épocas geológicas. Singulares eventos, de escala planetaria, modificaron la biosfera y afectaron las capacidades de adaptación de los organismos existentes (Maldonado, 2009). Es imposible afirmar que la vida humana tendrá un destino diferente y por ello nunca podrá extinguirse.

Los esfuerzos científicos han logrado prolongar la vida humana, incluso han aportado nuevos argumentos y visiones trans-humanistas (Justo, 2020). La ingeniería genética y los avances médicos continúan empeñados, no sólo en evitar el deterioro celular y las enfermedades degenerativas, sino también en superar las fallas biológicas y remplazar los órganos humanos por componentes cibernéticos. Sin embargo, la vida humana no podrá sustraerse del intrincado comportamiento de la biosfera y su intrincado equilibrio ecosistémico.

Los factores ambientales bajo el control humano resultan mínimos, por ello, debemos reconocer la fragilidad propia de nuestra especie. Sea a nivel orgánico, psíquico o social, los seres humanos enfrentamos límites y amenazas. La existencia humana ineludiblemente lidia con infortunios, apoyada en sus mejores narrativas (Harari, 2018).

Los seres humanos permanecen vulnerables a infinidad de factores, por ello requerimos examinar, a mayor detalle, la condición innata de vulnerabilidad propia de nuestra especie. Con el fin de establecer algunas precisiones partiremos del vocablo vulnerabilidad, cuyas raíces latinas: “*Vulnus*” significa herida y “*Abilis*” posibilidad. Condición que distingue a quien puede ser herido.

Las heridas remiten a lesiones corporales infringidas por un agente peligroso y amenazante capaz de causar daños físicos o psíquicos. Advertir la vulnerabilidad de la condición humana, implica reconocer la inseguridad que envuelva la vida por eventos que escapan a nuestro control. Ello devela el estado de susceptibilidad al daño propio de todo ser humano (Adger, 2006 citado por Hernández, 2018, p.59).

Vivir implica exponerse incesantemente a diversos riesgos y daños. La vulnerabilidad es condición *sine qua non* de la propia existencia, la cual afecta el estado de conciencia y el desarrollo de las personas y grupos.

La vulnerabilidad implica reconocer la fragilidad e indefensión de nuestra especie. Esta se experimenta como sensación de inseguridad y temor a sufrir un perjuicio o incluso a ser extinguido, por tanto la vulnerabilidad tensiona la existencia y de acuerdo a Rogers (2014) obstaculiza nuestra capacidad actualizante.

Desde el plano social la vulnerabilidad resulta desigual y acumulativa, depende de contextos y situaciones de riesgo. Por ello la necesidad de tomar en cuenta sus dimensiones; económica, social, ecológica, ideológica, entre otras (García 2005).

Siendo consciente de su vulnerabilidad, el individuo o grupo experimenta un estado de zozobra que anticipa el dolor y el sufrimiento. Estados objetivos y subjetivos se entremezclan ante los daños que algún evento o agente pudiera provocar. La vulnerabilidad por tanto supone un estado de indefensión frente a situaciones amenazantes, que pudieran agravarse por las decisiones y omisiones de diversos actores.

A menor fortaleza física y anímica, escasos recursos y capacidades deterioradas, la condición de vulnerabilidad se incrementa al grado de poner en riesgo la integridad de las personas. La posibilidad de morir surge en cada individuo provocando una insondable angustia (Riemann, 1996).

Los sucesos históricos más dramáticos enfrentados por la humanidad muestran que los individuos y grupos en condiciones de vulnerabilidad son finalmente quienes aportan el mayor número de muertos y damnificados. Los gobiernos e instituciones sociales suelen reaccionar, ante la vulnerabilidad colectiva, estableciendo medidas previsoras y compensatorias. La organización social genera cierta protección y confianza entre las personas.

El avance civilizatorio, centrado en mejorar las condiciones de vida en las ciudades, ha disminuido los niveles de vulnerabilidad. Sin embargo, cada nuevo episodio obliga a considerar medidas adicionales de seguridad que terminan modificando los códigos y pautas de conducta. Sin embargo para Beck (2019), la sociedad moderna, a la vez que regula y normaliza sus procesos funcionales, genera también riesgos políticos y ambientales que escapan al control de las instancias.

La dinámica económica que impulsa el capitalismo conlleva fuertes desequilibrios tanto en las estructuras sociales, como en los sistemas naturales. Sin haberse esclarecido el origen de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, buena parte de la humanidad ha reconocido, en los dos últimos años, su fragilidad ante un

minúsculo patógeno con alta capacidad para mutar y ser transmitido.

A pesar de las medidas impuestas por las autoridades ejecutivas y sanitarias para proteger a los ciudadanos y acelerar las vacunas y tratamientos médicos, la cifra de infectados ha superado los 500 millones con una cifra cercana a 6.7 millones de fallecimientos. En opinión de expertos, la COVID-19 llegó para quedarse y no puede descartarse el pronóstico de futuras pandemias globales. Dada nuestra condición biológica, somos vulnerables, como cualquier otro animal, aunque a diferencia de estos, somos conscientes de nuestros erráticos actos y consecuencias.

En torno a la resiliencia humana

Mientras que innumerables especies se han extinguido por siglo en el planeta por causas tanto antropogénicas, como naturales, los seres humanos se mantienen como la especie dominante por sus notables habilidades racionales y técnicas, a través de las cuales han logrado modificar el devenir natural y producir realidades a modo.

La historia de la humanidad ofrece numerosos ejemplos de personajes y colectivos que, ante condiciones por demás extremas, lograron derribar los peores pronósticos y salir fortalecidos de tales circunstancias. Karen Horney (1950) considera que en todo ser humano operan fuerzas constructivas que le impulsan a liberar y desarrollar sus potencialidades.

La etología sostiene que el instinto de supervivencia es un impulso innato vinculado con la actividad neuronal. En el ser humano, tal instinto interfiere y colabora con los aprendizajes derivando en planes de acción y estrategias que afianzan la vida propia.

Bajo la premisa de continuar vivos, los seres humanos sitúan sus actos más allá del umbral de adaptación a las circunstancias. Sus capacidades sensibles y racionales permiten afrontar las adversidades y anticipar las situaciones futuras.

A la capacidad de sobreponerse a las circunstancias adversas se le denomina resiliencia. El término *resilio*, originalmente significó: rebotar, saltar hacia atrás. Fue empleado en el argot de la física, particularmente con relación a los materiales que, después de resistir esfuerzos, podían recuperar su forma original. El vocablo resiliencia, según la RAE (2016), refiere al potencial de un ser vivo para asimilar un agente perturbador.

La resiliencia está presente en diverso grado entre los seres humanos desde edades tempranas. No pocos infantes nos han dado muestras de su resiliencia en condiciones verdaderamente catastróficas. De acuerdo con Rutter (1987); la resiliencia implica la interacción dinámica entre la persona y su entorno, es decir, la manera en que cada individuo o grupo procesa las experiencias y logra afirmar el curso de su vida.

Ser resiliente, presupone atributos y capacidades suficientes para resistir y recuperarse en un lapso razonable de tiempo de una situación adversa. Consideremos, por ejemplo: una catástrofe natural, una pandemia o una guerra, eventos que cobran numerosas vidas y destruyen patrimonios. Ante dichas situaciones, no solo la voluntad, sino también las actitudes dan cuenta de la fortaleza interna de los sujetos.

Debido a la resiliencia, los humanos son capaces de restaurar y relanzar proyectos encaminados a recuperar sus condiciones materiales y anímicas. En opinión de Glotberg (1995) la resiliencia debe considerarse una capacidad humana universal a través de la cual resulta factible superar las adversidades siendo transformado por ellas (citado por García & Domínguez, 2013).

Frente a circunstancias hostiles, los agrupamientos humanos con mayor cohesión interna activan formas de gestión y colaboración positivas basadas en su grado de empatía y solidaridad, atributos gregarios por medio de los cuales pueden restablecer, en breves lapsos de tiempo, cierta normalidad.

La resiliencia conlleva a la previsión de condiciones y recursos para lidiar con algunas contingencias. El devenir civilizatorio de las sociedades tiende a procesar las experiencias vinculadas con amenazas y establecer los protocolos de actuación correspondientes.

La resiliencia garantiza el funcionamiento de los sistemas y subsistemas sociales sometidos a condiciones extremas y riesgosas. Para tal efecto las organizaciones destinan recursos suficientes para proteger su integridad y sus mejores patrimonios. Igualmente se valen de medios políticos para evitar la pérdida o colapso de sus estructuras.

Al examinar la capacidad de resiliencia humana, sea a nivel individual o grupal, debemos considerar los factores y capacidades que la respaldan. Para tal efecto se considera relevante el papel que desempeña la salud física y psíquica de los actores, los peculios materiales, los recursos técnico-científicos, como también el empuje económico y la cohesión social.

Escenario de pandemia

Desde el mes de enero de 2020, la humanidad ha dado muestras de resiliencia frente a la pandemia provocada por el SARS-CoV-2. Cada sociedad y nación por meses han llevado a cabo diversas acciones para contener los contagios entre la población y disminuir el número de decesos. En tanto, la ciencia médica no ofrezca una solución definitiva, o por lo menos eficaz al problema, nuestra especie continua experimentando su vulnerabilidad biofísica.

Según el primer balance llevado a cabo por la empresa Bloomberg, en el segundo semestre de 2020 (BBC, 2020), los países con mejor desempeño ante la pandemia del COVID-19 fueron: Nueva Zelanda (85.4), Japón (85), Taiwan (82.9), Corea del Sur (82.3) y Finlandia (82). Por el contrario, las naciones que mostraron menor dominio de la situación a nivel mundial, conforme los criterios aplicados por la agencia fueron: República Checa (46.8), Bélgica (45.6), Perú (41.6), Argentina (41.1) y México (37.6).

La pandemia puso a prueba la resiliencia social y económica de las distintas naciones, así como la capacidad de la comunidad mundial para brindar asesoría y apoyo a los países vulnerables y con menores recursos. El impacto de la contingencia sanitaria ha sido diferencial. Las asimetrías sociales existentes y previas a la pandemia se han hecho más profundas y evidentes, no solo debido a las limitaciones de los servicios de salud, sino también a las condiciones precarias e inadecuadas que enfrentan amplios sectores de la población y que se expresan en diversas formas de pobreza y hacinamiento, factores que incrementan los contagios y el número de víctimas de la Covid-19.

Ante una crisis multidimensional nadie ha quedado exento de verse afectado. No pocas actividades productivas y consuntivas permanecen, hasta el día de hoy, canceladas provocando cuantiosas pérdidas. La nueva normalidad, eufemismo que algunos consideran un exhorto a la resiliencia, no ha despertado suficiente confianza para trazar una vía segura que resuelva la problemática.

El sistema económico capitalista ha mostrado su resiliencia. El abasto de bienes y servicios requeridos por la población, aun experimentando desajustes, continúa operando sin demérito de sus objetivos. La fortaleza de algunas cadenas de producción y distribución ha evitado que la pandemia provoque mayores estragos y la crisis estructural se profundice.

Las tecnologías de la información y comunicación durante este periodo incrementaron la resiliencia social. A través de dispositivos telemáticos se ha dado seguimiento a la enfermedad en todo el planeta y difundido, a nivel global, las medidas de control adoptadas por los gobiernos. El estado de reclusión en casa fue abatido por medios electrónicos. Las actividades escolares, médicas y laborales encontraron refugio en el internet y las nuevas plataformas digitales jugaron un papel central para mantener vigentes muchas actividades. "La era digital está cambiando de manera radical la forma de vivir de los ciudadanos contemporáneos, provocando una alteración radical a la forma de comunicarnos, actual, producir, consumir, pensar y expresar" (Pérez, 2017, p.11).

IV. Estudio internacional comparado

Con el fin de examinar y comprender las circunstancias que han enfrentado los jóvenes estudiantes durante la pandemia de la Covid-19, con apoyo de miembros de la Red Temática Internacional en Hermenéutica Socio Ambiental y Formación Humana (HSAyFH), se realizó un estudio muestral comparado en cinco países, del cual sólo se presentan aquí los casos de Argentina y México, países con el menor desempeño ante la pandemia.

Si bien ambas naciones presentan gobiernos democráticos éstas aplicaron políticas sociales poco eficaces ante la contingencia sanitaria. De acuerdo con información del 14 de febrero de 2022, proporcionada por el Wordometers UCM, los países reportan la siguiente situación: total de casos Covid-19 reportados en México 3 691 924 y en Argentina 5 261 935. Los decesos por la pandemia en México fueron 279 894 y en Argentina 115 323. Las cifras muestran que México y Argentina, dado el número de contagios, pusieron a prueba las capacidades y limitaciones operativas de sus sistemas de salud.

Ante una situación sindémica, tomando en cuenta que buena parte de la población tuvo que lidiar con diversas problemáticas, los estudiantes de todos los niveles tuvieron que modificar sus expectativas personales y formas de vida debido a las restricciones y medidas impuestas por las autoridades.

Por medio del formulario digital distribuido por los profesores se encuestó a 1247 estudiantes: 910 en México (95% inscritos en régimen público) y 329 (2% en régimen privado) en Argentina. Del total de estudiantes; 72% fueron mujeres en el caso de México y 60% en Argentina. Todos los encuestados fueron voluntarios siendo en México: 13.6% del nivel bachillerato, 84.7% de licenciatura y 1.7% del postgrado. En el caso argentino: 27.2% de bachillerato, 69.4% de licenciatura y 3.4% del nivel postgrado.

En cuanto a su estado civil, en México 93.6% eran solteros y en Argentina 74.7% tenían la misma condición. Las cifras hacen suponer que porcentualmente los jóvenes argentinos enfrentaron más responsabilidades.

En cuanto a la localización geográfica el estudio se limitó a la población asentada en el Valle de Toluca México y en el caso argentino en la región patagónica de la ciudad de Ushuaia. Tomando en cuenta el grado de urbanización del contexto donde radicaban los estudiantes los encuestados reportaron vivir, en el caso de México: 41% en zona urbana, 37.3% semiurbana y 21.7% en áreas rurales. En cuanto a la muestra argentina: 87.2% radicaban en zona urbana, 12.5% en semiurbana y 0.3 en áreas rurales.

En promedio el número de habitantes por vivienda fue de 4.3 en el Valle de Toluca y de 1.1 en Ushuaia, lo cual marca diferencias importantes en términos de hacinamiento doméstico y la cercanía familiar.

Tomando en cuenta la situación sanitaria resultaba relevante el dato de servicios de salud disponibles para los jóvenes. Al respecto los estudiantes mexicanos disponen, en su mayoría, de servicios de salud pública, mientras que los jóvenes argentinos acuden más a las instituciones particulares. Sin embargo en proporción 3 veces mayor, los estudiantes mexicanos carecen de ambos servicios.

La encuesta reveló que 29% de los estudiantes mexicanos y 52% argentinos laboraban antes de la pandemia. El 4% en México y 12% en Argentina lo hacían para sustentar la vida de otros.

Al paralizarse las actividades económicas los estudiantes tuvieron que implementar medidas de control de gastos para atender asuntos domésticos. Debido al largo periodo de pandemia también se registraron casos críticos relacionados, principalmente, con: endeudamientos, desempleo temporal y disminución de gastos. De acuerdo a los resultados del estudio, únicamente 14.3% de los estudiantes en México y 21.5% en Argentina informaron no haber tenido limitaciones para solventar sus actividades.

Después de más de un año de educación en línea resultaba oportuno examinar el papel de las viejas y nuevas tecnologías durante la cuarentena. En general la televisión fue desplazada por el uso de internet. Los servicios telemáticos en áreas urbanas se diversificaron y favorecieron el acceso a diversas fuentes de información, incluso globales. Sin embargo, las condiciones y recursos económicos, propios de cada segmento social provocaron también asimetrías en las posibilidades de conectividad.

Los datos obtenidos muestran que un mayor porcentaje de estudiantes argentinos accedió a los servicios de internet. Los estudiantes, aunque habituados al uso de medios electrónicos y digitales, tuvieron que ajustar sus actividades escolares enfrentando situaciones adversas como: compartir equipos de cómputo con otras personas y dificultades para estudiar o aplicar determinados conocimientos en casa.

Si bien la mayoría del profesorado carecían de experiencia en la impartición de cursos en línea, la cantidad y calidad de los cursos programados confirmó la resiliencia de las instituciones universitarias en ambos países.

Con respecto al número de horas diarias que los estudiantes dedicaron a navegar en internet, el estudio mostró que la mayoría de los estudiantes permanecieron más de 8 diarias inmersos en la red. Resultando 13% mayor la cifra para los estudiantes mexicanos.

El uso intensivo del celular móvil, característico de las actuales generaciones, fue decisivo para dar seguimiento a los cursos e incentivar la socialización entre los jóvenes. La telefonía celular por parte de los estudiantes argentinos sobrepasó la de los mexicanos, quienes además registraron un porcentaje 3 veces mayor en los casos carentes del servicio por motivos de economía familiar.

En condiciones del confinamiento, los jóvenes estudiantes mantuvieron contacto vía remota con diversas personas. Tanto para los estudiantes mexicanos, como argentinos, sus familiares directos fueron la primera opción de contacto social, seguido de sus amistades en menor proporción y esporádicamente con personas desconocidas.

En torno a la situación de infodemia, en México el estudio reveló que 75% de los estudiantes calificaron de confusa la información en los medios y 71.3% señalaron que la acción gubernamental había sido ineficaz para solucionar el problema.

Durante la pandemia muchos estudiantes debieron enfrentar situaciones complejas como: cuidar personas enfermas, registrar decesos y padecer restricciones alimenticias, siendo en mayor número los casos mexicanos. Los datos muestran que más de la cuarta parte de los estudiantes mexicanos y argentinos vieron afectada su dieta y cerca de la mitad no pudieron realizar la activación física acostumbrada y propia de la edad. Llama la atención que los contagios ligeros por la Covid-19 resultaran mayores en argentina y el número de amigos fallecidos por dicha enfermedad fuera casi el doble en el caso mexicano.

El estudio también identificó algunos segmentos juveniles en mejores condiciones. Al respecto 24.8 % de los encuestados en México y 30% en argentina aseguraron disponer de condiciones económicas y de alimentación adecuada. En cuanto a realizar ejercicio físico el indicador fue de 29% en México y 18% en Argentina.

Con respecto a las restricciones derivadas de la permanencia en casa, todos los estudiantes modificaron sus agendas, viéndose mayormente afectadas su movilidad, su libertad de acción y su privacidad. Sin embargo el prolongado distanciamiento social también generó nuevos aprendizajes y cambios de actitud hacia la vida social. Ello se tradujo en brindar apoyo a los amigos, colaborar con algunas instituciones y organizar grupos de ayuda. Este tipo de tareas se llevaron a cabo de manera muy similar tanto en México, como Argentina.

Aun cuando continúa activa la pandemia en el mundo y no se ha realizado una evaluación integral de su impacto social, la encuesta propuso a los jóvenes hacer un primer balance de los cambios en su vida personal. Los encuestados destacaron como cuestiones positivas: la vigilancia de su salud, la adquisición de mejores hábitos de consumo, mayor autonomía, mejores relaciones familiares y mayor conciencia ambiental.

Ante el llamado para retornar a clases presenciales en un contexto de vacunación experimental, las opiniones de los estudiantes se mostraron divididas, en México el 45.5% lo consideró una opción indeseable, mientras que en argentina el 22.5% lo consideró de esta manera.

----- Conclusiones

Conclusiones:

La pandemia de la Covid-19 puso prueba el nivel de vulnerabilidad y resiliencia de nuestras sociedades, haciendo evidente los rezagos que prevalecen en cada contexto. Ante lo acontecido resulta pertinente examinar este periodo de contingencia para establecer en el mediano plazo un plan de acción orientado a prevenir eventos similares.

Si bien la vulnerabilidad colectiva hostiga los esfuerzos de sobrevivencia, también contribuye a revitalizar el tejido social e incrementar la resiliencia, lo cual permita restablecer los proyectos y actividades vitales y estratégicas.

El estudio comparativo entre estudiantes mexicanos y argentinos en el marco de la pandemia, da cuenta de las circunstancias adversas que, como resultado de las acciones erráticas de los gobiernos, tuvieron que ser enfrentadas y superadas con recursos y acciones individuales y familiares.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes argentinos dispusieron de seguridad social pública y privada, mientras que el 10% de los mexicanos no contó con ninguna de las dos.

Durante el largo periodo de confinamiento social, menos del 20% de los estudiantes reportaron no haber enfrentado carencias y limitaciones económicas. Sin embargo 25% tuvo problemas alimentarios y casi la mitad de los encuestados no realizaron actividades físicas-deportivas.

En cuanto a labores escolares en casa y el formato de clases en línea, menos del 10% de los estudiantes universitarios enfrentaron complicaciones y solo 5% tuvo que compartir equipos de cómputo con otras personas. El 95% de los cursos recibidos por internet fueron considerados por los jóvenes como aceptables y de buena calidad.

Los jóvenes incrementaron durante el periodo de manera notable el uso del internet. Dos tercios de los participantes superaron las 8 horas diarias de navegación, y la mayoría lo hizo a través de telefonía celular.

En torno a los procesos de socialización, el contacto más frecuente fue con familiares, esporádico con amistades, eventual con desconocidos, mínimo con compañeros, escaso con profesores y nulo con autoridades escolares.

Los aspectos que mayormente fueron afectados durante la cuarentena fueron: el ocio y la movilidad. Aunque la acción social no representó una opción de participación, 75% de los estudiantes fueron solidarios con su círculo social.

La opinión generalizada de los jóvenes, sobre el desempeño de las autoridades frente a la pandemia y el manejo informativo de la crisis sanitaria, fue negativa.

Al hacer un balance personal y positivo de la pandemia, los estudiantes dijeron haber adquirido nuevos aprendizajes como: el cuidado de la salud, otras habilidades domésticas, mayor autonomía, dar muestras de empatía y mayor conciencia ambiental.

Bibliografía

Referencias

BBC (2020), Coronavirus; los mejores y peores países donde pasar la pandemia, *BBC New Mundo*. 26 de noviembre.

En: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55048757>

Beck, Ulrich (2019). *La sociedad del riesgo*. España. Paidós.

Castillo Alma, Suárez John y Mosqueda Jemay (2017), Naturaleza y sociedad: relaciones y tendencias desde un enfoque eurocéntrico. Manizales, Colombia. Universidad de Caldas. *Revista Luna Azul*. Num.44. pp.348-371.

García, V. (2005). “El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos”, *Desacatos*, 19, pp. 11.24.

García-Vesga, M. C. & Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77

Harari, Yuval (2018), *De animales a dioses*. México. Ed. Debate.

Hernández, Olga (2018), *Psicología y vulnerabilidad*. Colombia. Universidad del Caribe. CECAR.

Horney, K. (1950), *Neurosis and Human Growth*. Nueva York: Norton. [Neurosis y madurez. Buenos Aires: Psique, 1967].

Justo, Emilio (2020), Vencer a la muerte. Crítica antropológica y teológica del proyecto transhumanista. Madrid. España. U. Complutense. *Logos Anales del Seminario de Metafísica*. Núm. 53. pp. 65-80.

Madonado, Carlos (2009), Evolución, teoría de las extinciones, complejidad. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia. *Rev. Acta Biológica Colombiana*, vol. 14, pp. 283-299

Pérez, Ángel I. (2018), Pedagogía para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría. Argentina HomoSapiens ediciones.

RAE (2021), *Diccionario de la Real Academia Española*. España.

En: <https://dle.rae.es/>

Riemann F. (1996), *Formas básicas de la angustia: estudio de psicología profunda* Barcelona, España. Herder.

Roger, C. R. (2014), *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires. Argentina. (8ª.ed.) Nueva Visión.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), pp. 316-331.

UCM (2021), *Seguimiento Covid-19*. Madrid. Universidad Complutense.

En: <https://www.ucm.es/seguimiento-covid-19>

Palabras clave

Palabras Clave: Vulnerabilidad, resiliencias, universidad, estudiantes, covid19

Palavras-chave: Vulnerabilidade, resiliência, universidade, estudantes, covid19

Keywords: Vulnerability, resilience, university, students, covid19

MIREYA ROSAS HARO ¹ ;

JOSÈ MANUEL ROSAS MÈNDEZ ² ;

MARIA ALBA MEJIA CONTRERAS ³

1 - INSTITUTO POLITÈCNICO NACIONAL. 2 - UNAM. 3 - INSTITUTO POLITÈCNICO NACIONAL.

Resumen de la ponencia

El objetivo de esta ponencia, consiste en relacionar a la práctica docente con el proceso de investigación, a partir de revalorar la experiencia cotidiana del maestro, bajo la influencia de una formación sólida y bajo un análisis metódico, téngase en cuenta que la profesión de maestros es la que reúne el mayor número de individuos en comparación con otras profesiones y que está dividido en múltiples estratos tanto desde el punto de vista regional, como de los niveles en los se ubican los profesores.

La docencia es un terreno fértil, en el que se entrecruzan intereses individuales e institucionales, influencias políticas y económicas, con determinaciones históricas. No puede ser de otro modo en virtud de que la práctica educativa y que, finalmente la problemática escolar y la problemática ideológica se encuentran en el ejercicio de la docencia y que, en última instancia la práctica docente está expuesta a la correlación de distintas fuerzas sociales.

Es la docencia, un rico campo de investigación desde diversos ángulos y tiene toda la dignidad, alcance y profundidad de cualquier otro proceso social, se requiere desde luego para investigar, que el científico, esté cargado de audiencia, para formular conjeturas e hipótesis y de paciencia, para someterla a un riguroso estudio. Cualquier problemática de la docencia es susceptible de investigación.

Introducción

La tesis que no se elabora en el último año de la licenciatura o inmediatamente después de terminarla, presenta dificultades que van aumentando en razón directa al tiempo transcurrido. Al ingresar al mercado de trabajo y alejarse del tiempo de estudios, que desempeñaban en la escuela, el pasante de licenciatura pierde disciplina de estudio en esa línea escolar, ya que centra su atención en resolver necesidades concretas derivadas de su nueva ocupación.

En los pasantes que ya trabajan se plantean dos casos extremos, unos realizan labores muy relacionadas con sus estudios profesionales, otros se ocupan en actividades que nada tienen que ver con su profesión entre ambos extremos, se halla una gama de ocupaciones más o menos relacionadas con los estudios de los pasantes. Varias son las suposiciones que se pueden hacer acerca de las causas que intervienen en el retardo en la elaboración de la tesis profesional o en su definitiva cancelación, por ejemplo: compromisos profesionales adquiridos durante la carrera o al final de esta, dificultades económicas, falta de interés en la carrera. Entre otras más.

Las investigaciones al respecto se han orientado a cuantificar a los titulados y no titulados, clasificándolos por institución, por carrera y por generaciones; esta información es valiosa, pero insuficiente, se requiere de investigaciones que busquen las causas reales de la no titulación, que faciliten la toma de decisiones en el planteamiento de variadas formas de titulación. De no ser así las universidades y escuelas de enseñanza superior, estarán improvisando procedimientos de titulación, que en nada contribuyen a la formación metodológica y conceptual del candidato correspondiente; como son la titulación masiva, la titulación por seminario, la titulación por la elaboración de una memoria etcétera.

Siguiendo el planteamiento de Humberto Eco, hacer una tesis significa: aprender a poner orden en las propias ideas, recoger información adecuada, construir datos y ordenarlos para llegar a la construcción de un objeto de estudio que tenga relevancia en el hallazgo de nuevas relaciones entre diversos elementos, de la realidad y para ello no es tan importante el tema de la tesis como la experiencia del trabajo que comporta; desde luego que es preferible hacer una tesis sobre algún tema que agrande pero, lo más importante es el modelo de trabajo que vamos a realizar, la experiencia en conocimientos que van a reportar y las habilidades metodológicas y técnicas que se van a formar.

La tesis es una deserción escrita que el aspirante a obtener, su título profesional presenta ante un jurado, para plantear un problema o exponer una idea demostrable y defender dicha demostración.

Antes del siglo XX, la tesis consistía en unas cuantas proposiciones escritas, que debían ser sustentadas en público ante un jurado de profesores distinguidos, la disertación y defensa, se acostumbraba fuese en latín. Lo

más importante era la defensa oral de la proposición o proposiciones ya que el escrito, apenas era de unas cuantas cuartillas.

En algunas universidades se fue extendiendo la presentación de un trabajo escrito de mayor extensión y sujeto a ciertos criterios lógicos y epistemológicos, sobre todo la exigencia fue siendo mayor, para los candidatos a doctorado.

En el siglo XX, la práctica de pedir como tesis un trabajo escrito extenso se generalizó y el latín como idioma oficial, para sustentarla desapareció.

En las universidades mexicanas, la tesis ha venido a ser un trámite burocrático administrativo que, con frecuencia es elaborado de cualquier forma, perdiéndose la oportunidad de orientar la formación metodológica del estudiante.

Varias modalidades de trabajos por escritos son aceptadas como tesis, todas ellas validas a nivel de licenciatura a condición de que cumplan con algunos requisitos a saber: que expresen un conjunto de ideas sistemáticamente organizadas sujetas a una vigilancia epistemológica.

Que la tesis sea elaborada con escritos metodológicos, ciudadano que el método no sea entendido como receta, sino que el aspirante, basado en métodos ya existentes sea capaz de estructurar su propio método.

Que la tesis se exprese en el lenguaje sencillo más no simplista, evitando digresiones innecesarias y utilizando términos técnicos en el momento oportuno, todo esto enmarcado en una redacción cuidada.

Desarrollo

Un intento de agrupar las tesis a partir de sus semejanzas y diferencias estructurales podría ser el siguiente:

Tesis de Investigación: Ese ideal de tesis con que sueña el estudiante, sin embargo, exige un trabajo riguroso, sistemático y a largo plazo; además de una inversión económica que no siempre está al alcance de los estudiantes.

Elegido un problema de Investigación, se construye teóricamente, el objeto de estudio a fin de estructurar la hipótesis o las hipótesis, que guiarán la búsqueda y procedimiento de información, todo esto basado en una revisión exhaustiva de la literatura relativa al tema de investigación. Exige además una sólida y madura formación académica.

Tesis de compilación: en ese tipo de tesis el estudiante se limita a revisar críticamente la literatura existente relativa al tema seleccionado. Demostrara capacidad en exponer con claridad el tema, correlacionando los diversos puntos de vista, ofreciendo así una panorámica coherente e inteligente de la temática seleccionada. Esta modalidad de tesis puede ser preámbulo de un trabajo de investigación serio y riguroso.

Tesis panorámica: Corresponden a este tipo de tesis todas aquellas que tienen como intención presentar un panorama muy amplio de una corta etapa histórica. Es adecuado este tipo de tesis para seguirle la pista a un genero literario en el tiempo, así como el desarrollo de problemas filosóficos. Se utiliza para hacer estudios parciales en algún aspecto de la historia de la ciencia, tanto en lo general como de una disciplina específica.

En este tipo de tesis no se precisa el problema de la investigación, ni hay hipótesis de trabajo, su unidad se la da, los objetivos que se persigan. En su defensa el sustentando corre grandes riesgos, pues siempre es posible olvidar algo que, algún elemento del jurado considere importante.

Exige un gran manejo de información y capacidad de expresión. Son tesis generalmente e carácter bibliográfico o documental. Si se quisiera encontrar diferencias entre la tesis panorámica y la tesis de compilación puede referirse a lo escrito sobre algo en un tiempo muy específico.

Tesis monográfica: A diferencia de la panorámica, trata de un tema en forma restringida en el tiempo y en el espacio, utiliza en el panorama como telón de fondo para hablar sobre el tema propuesto, exige tener claro el problema a investigar y una revisión literaria de la lectura exhaustiva en torno al tema propuesto.

Conviene tener hipótesis de trabajo, que si es verdad que pueden cambiar con el desarrollo del tema, también es cierto que son útiles en la búsqueda de información. Es el inicio de una especialización muy concreta.

El docente universitario:

Las Universidades entienden como formación de docentes sólo uno de los aspectos, que los profesores realicen estudios de posgrado, pero está poco trabajada la formación pedagógica y técnica de los docentes, tomando estos conceptos en sentido moderno.

Surge en el Instituto Politécnico Nacional, una corriente que retoma esta problemática y comienza a producir material, para actualizar y formar a los docentes en teorías pedagógicas y tecnologías avanzadas.

El currículo modular, para su evolución permanente, requiere de maestros capaces de reciclar sus saberes

El concepto de módulo viene de la ingeniería. En la enseñanza de la mercadotecnia, el módulo, está representando por unidades que tienen cierta autonomía o que son autosuficientes en sí mismos y que varios de ellos constituyen un sistema, cuando el módulo es parte de un sistema, cada módulo operativamente facilita la interrelación entre los subsistemas (unidades) del sistema, son subsistemas, porque en un sistema no hay unidades.

En educación es una traslación, del concepto empleado en ingeniería, y se entiende también como unidades que tienen cierta autonomía, todas ellas mediante un hilo conductor constituye un sistema.

En educación se comete el error de afirmar, o creer que los módulos, son unidades de enseñanza aprendizaje. Pero si somos coherentes, con la teoría de sistemas entonces los módulos son subsistemas de enseñanza aprendizaje, porque permanecen a un sistema. El currículum modular debe ser concebido en términos de sistema a fin de delimitar los subsistemas que lo componen.

Cada subsistema denominado módulo debería ser estructurado como sistema en sí mismo y debiese estructurarse en subsistemas, no por unidades, ni por fases solo subsistemas.

En diferentes Universidades se entiende el concepto de módulo con terminologías distintas, por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: se dice que módulo está estructurado en fases (teórica, histórica y metodológica), y cada fase en unidades temáticas, no son asignaturas, una fase es un espacio donde se conjuguen diversas visiones de realidad, en torno a un objeto de transformación y problema de investigación. El objeto de transformación tiene una función teórica, la de congruencia al sistema llamado módulo.

El objeto de transformación es un recorte de la realidad y constituye un sector del entorno del sistema módulo, que estudia a partir de diversos planteamientos teóricos, tantos y tan variados como se requiera, de él se desprende el problema de investigación, denominado problema eje que tendría una función práctica, ambos le dan coherencia al sistema.

En la medida en que un módulo está compuesto de una base teórica y de una investigación que vertebra el conocimiento y el aprendizaje, lo que conduce a estudiar una problemática en toda su riqueza. Desde el punto de vista didáctico el problema de investigación debe ser concreto y desarrollarse en un tiempo dado. De cada problema de investigación, se puede desprender subproblemas.

El sector de transformación es un sector del entorno donde confluyen diferentes teorías, para estudiar una problemática, por tanto, nunca se agota, su función es permitir la convergencia de disciplinas y teorías diversas.

Conclusiones

El profesor se encuentra de inmediato con una dualidad, por un lado, trae una formación unidisciplinaria y por otro el sistema le exige enfrentar el conocimiento a partir de la multidisciplinaria.

El encuentro de estas dos motivaciones en el proceso de enseñanza tiene resultados interesantes que vale la pena estudiar. Si el profesor tiene una formación unidisciplinaria, tendrá a convertir el módulo en eso, en un cuerpo de conocimiento jalados hacia la unidisciplinaria para ello se hará cargo de preferencia de aquellos conocimientos y contenidos más cercanos a su formación.

Refiriéndose a los otros contenidos que el módulo exige, con menor atención, esta relación la podemos considerar aún como natural, si es verdad que existe la ley del menor esfuerzo, para ello el profesor aún puede apoyarse en el concepto de libertad de cátedra.

El peligro de esta forma de enseñar es que, el concepto de módulo se va transformando en diferentes formas y modalidades, a tal punto que observando el currículum real podríamos conceptualizar el módulo de maneras diferentes.

Si entendemos que un sistema se constituye de subsistemas y sería obvio recordarles que cada subsistema tiene una relativa autonomía y que lo que importa es la coherencia del funcionamiento total del sistema y esto se logra con proyecto educativo que rebasa lo puramente administrativo, que se apoya en una política educativa integral.

Surge la necesidad de preguntarnos, ¿qué formación de los docentes se requiere para dar sustento al sistema modular?, ¿cómo promover la continuidad y el cambio?

Los profesores defienden o descalifican al sistema, estas preguntas son, tal vez necesarias para orientar una proyección hacia el futuro de esta modalidad de enseñanza. Partimos de un principio pedagógico, el profesor el enseñante, debe ser educado, formado con el método o métodos que va a utilizar en su labor profesional; no puede ser que el profesor llegue con su formación clásica y casi mágicamente se le pida su integración a un sistema que desconoce.

La formación del profesorado en cuanto a los aspectos psicopedagógicos podría ser periódica y reciclable dejando de una vez los conceptos medievales de enseñanza a los que tan apegados son nuestros institutos de enseñanza superior.

Dinamizar al profesorado a través de una formación pedagógica teórica y la capacitación en nuevas tecnologías, tradicionalmente las universidades se olvidan de la pedagogía de la buena pedagogía, se olvidan de la formación integral del estudiante proyectándose a través de objetivos profesionalizantes.

El profesor tiene que saber coordinar grupos de trabajo, asesorar proyectos de investigación individual entendiendo este concepto no como el imponer a los alumnos, sino facilitarle su inmersión al campo de la investigación y esto dicho así parece sencillo, pero una buena asesoría le exige al profesor estudiar más allá de su disciplina y trabajar en equipo con otros profesores.

Sin embargo, el trabajo en equipo es uno de los principios o campos que se deben cultivar y formar. Porque la asesoría a los alumnos que trabajan en equipo tiene que ser correspondida con trabajo en equipo por los profesores.

Bibliografía

- 1.- Cool, C. (1987). *Psicología y Curriculum*, Barcelona. Laia.
- 2.- Casillas, B. (1989). *Un trabajo llamado maestro*, México. UPN
- 3.- Eco, H, (1977), *Cómo se hace una tesis*, México, Seix Barral.
- 4.- Eggleston, J. (1996), *Sociología del curriculum escolar*, Argentina, Troquel.
- 5.- Moran, O. (1987). *Formación de profesores y profesionalización de la docencia*. UNAM.
- 6.- Rojas, T. (1989). *Tipos de necesidad en la formación docente*. México, UPN
- 7.- Sirvet, C. (1979). *La docencia en el ciclo médico superior*. México, UNAM.

Palabras clave

docencia, tesis, investigación

Resumen de la ponencia

A partir de la crisis económica, política y social de diciembre del 2001 surgieron escuelas populares para jóvenes y adultos expulsados del sistema educativo nacional. Varios pedagogos latinoamericanos, desde los albores del siglo XIX, abonaron las bases para la creación de los Bachilleratos Populares como una “escuela pública popular” para jóvenes y adultos sobre los pilares de defensa de la educación pública, la constitución de sujetos críticos en una pedagogía del “estar siendo en y con el mundo” en palabras de Quintar y Zemelman y de la potencia en contraposición a la mirada hegemónica del éxito y del fracaso escolar desplazando la auto-culpabilización por la exclusión escolar de cada sujeto para instalar la mirada crítica en la vacancia estatal de garantizar el derecho a la educación para todos. La pandemia ha profundizado las desigualdades sociales, esas que la escuela no puede igualar, cada uno es producto de sus condiciones materiales de existencia y analizar críticamente la permanencia de los Bachilleratos Populares, aun en pandemia, es una deuda pendiente con el esfuerzo realizado por estudiantes y docentes en contextos sumamente adversos. El presente trabajo constituye una reflexión teórica y empírica sobre la experiencia que comienza en el año 2012 con la construcción del Bachillerato Popular “Voces de Latinoamérica” en el barrio Rodrigo Bueno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Los ejes centrales de análisis se fundamentan en la necesidad de pensar lo popular disputando los límites de lo público aportando a su transformación hacia lo popular, democratizando el derecho a la educación y entendiendo la responsabilidad del Estado de garantizar ese derecho, reflexionar crítica y colectivamente sobre nuestras propias prácticas político-pedagógicas constituye un aporte a la discusión sobre el diseño y la construcción de políticas educativas pensadas desde los territorios para garantizar el derecho a la educación. En este marco se describe el obstáculo de de qué manera impactó la pandemia por el Covid 19 en un barrio sin acceso a la tecnología suficiente para la virtualidad educativa.

Introducción

¿Qué es la educación popular?

“La educación debe ser entendida como ‘un derecho que da derechos’”

Pablo Pineau (pedagogo argentino. 2008)

Podemos intentar conceptualizar qué es la educación a partir de pedagogos/as en contextos político-sociales diferentes. El más conocido es Paulo Freire (brasileño), pero existen otros comenzando desde Simón Rodríguez (venezolano), Francesco Tonucci (italiano), Jorge Larrosa (español), Jerome Bruner (estadounidense), Philippe Perrenoud (suizo), Philippe Merieu (francés), José Mariátegui y José Encinas (peruanos), Hugo Zemelman (chileno). Entre los argentinos contamos con: Enrique Dussel, Alcira Argumedo, Viviana Mancovsky, Edith Litwin, Estela Quintar y el propio Pablo Pineau. Sólo por nombrar algunas/os.

Ahora bien, lo importante son sus propuestas pedagógicas generadas a partir de un atravesamiento educativo tradicional y formador de sujetos dóciles. Sin embargo, logran desprenderse de esa lógica y parametrización de la reproducción educativa que se orienta a la conformación de sujetos para la producción de mercancías para pensar(se) en un hacer concreto de una educación diferencial a partir de una nueva pedagogía.

Ahora bien, diría que hay una pregunta anterior ¿qué tipo de educación promovemos? Que podemos responder a partir de algunos ejes que es necesario revisar.

Desarrollo

¿A quién enseñamos?

A sujetos con derechos, saberes previos, experiencias de vida, sujetos con potencia.

Si en el otro/a estudiante o aprendiente vemos a sujetos los trataremos como iguales a nosotros, los docentes. Veremos al Estudiante como nos dice Quintar:

Sujetos activos de su propio aprendizaje Personas heterogéneas, con saberes previos válidos Donde todos sabemos algo y todos aprendemos algo Con Inteligencias múltiples (deportes, matemática, arte, etc.).

Es decir, una pedagogía liberadora del estar siendo en y con el mundo.

La educación que conocemos y que transitamos normalmente (o en la mayoría de los casos) es la formación del “sujeto mínimo”. Desde la educación popular se promueve el “sujeto erguido” basado en la idea de la pedagogía de la potencia *versus* “la pedagogía del bonsái”.

Es decir, colaborar en la conformación de Sujetos erguidos, potenciando su historia contextual y situada, en contraposición al Sujeto Minimizado, zoológico (que se lo recorta, se lo moldea, se lo cuida) ¿para qué? Para que crezca y moldearlo hasta donde la mano formadora desee. Mano formadora que depende de las políticas educativas estructurales de acuerdo a necesidades económicas-políticas definidas por el poder hegemónico.

Estamos hablando que el “orden social” exige sujetos mínimos, sumisos, que se individualicen y se desconozcan, que no se reconozcan como sujeto.

Por ello, la idea de la potenciación es central en esta visión sobre el sujeto que aprende. Dado que parte desde la propia subjetividad del estudiante, contiene la riqueza que implican la fuerza y la debilidad del ser humano.

Para poder ser sujetos también nuestra voz debe ser oída, la voz, el lenguaje del diálogo debe circular en las aulas, habitar las aulas con muchas voces (Larrosa), sentarse en redondo para que la voz se gestione a través del diálogo donde cada persona coloca su conocimiento en el centro. Esta construcción de conocimiento se va moldeando en el devenir de la dialogicidad, decía Freire en Pedagogía del Oprimido.

¿Para qué enseñamos?

Entonces si consideramos a los estudiantes como sujetos con derechos y potencialidades, nuestra tarea docente es colaborar en la construcción y aprendizaje para que se sientan y se sepan como sujetos con derechos y promover esas potencialidades, despertarlas.

Trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y activo de su realidad concreta. Es la promoción de sujetos autónomos, a través de:

Asumir la conciencia histórica como derecho y como deber. No enseñar la realidad (que todos sabemos que es una construcción), sino que enseñamos para instrumentar a los sujetos a pensar, nombrar y modificar el movimiento de nuestro ser en el mundo. Colaborar en la construcción de Sujetos emancipados y promover que los estudiantes se asuman como sujetos autónomos y empoderados.

Todos tenemos historia, los sujetos somos inacabados y, sobre todo, somos sujetos sociales, nos constituimos en un hacer con otros. Nuestra práctica docente tiene que ver con *la recreación de modos de hacer con otros*.

Mientras que la modernidad implementa un sistema educativo muy individualista y competitivo que establece falsas bases que dividen el éxito del fracaso, nosotros como educadores populares proponemos crear una alternativa, un “alter” con otros de integración y comunidad.

A través de la pregunta buscamos la problematización, “desarmar” al sujeto, sacar la armadura de la modernidad y de la lógica civilizatoria incorporada en la cabeza y en el cuerpo a través del sistema educativo tradicional.

Entonces... ¿Qué enseñamos?

“No aceptes lo habitual como cosa natural porque en tiempos de desorden,
de confusión organizada, de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer natural. Nada debe parecer imposible de cambiar”.

Bertolt Brecht

Freire nos dice que hay pensar la enseñanza como campo de lucha y la educación como una práctica política.

Con el objetivo de potenciar sujetos que reconozcan sus derechos es necesario proponer y promover una mirada crítica sobre el mundo que nos rodea, en contraposición y desnaturalizando lo que se supone está dado.

Por su parte, Filloux sugiere que debemos promover que cada estudiante se lleve una “nueva idea” de cada clase. El proceso de incorporación de nuevos aprendizajes parte de reconocer los saberes previos, en tanto capas arqueológicas de conocimiento.

A este proceso lo denominamos aprendizaje significativo, desde una pedagogía del constructivismo social, en el cual y a partir del cual circulan y se comparten los saberes, hace que las “nuevas ideas”, los nuevos conceptos, se anclen en aquellos saberes previos de manera organizada y estable.

Para Ausubel, la Educación es la promoción de capacidades vinculadas al “saber hacer” y al “saber ser”. Un saber hacer fundamentado y reflexivo. Por ello hay que considerar que en el saber hacer se integran conceptos, principios teóricos, procedimientos, técnicas, normas, criterios y actitudes. Lo importante es que el estudiante sea capaz de utilizar esos recursos cognitivos para definir sus propósitos y fundamentar sus acciones.

Si la lógica civilizatoria y la de subordinación se fundamentan sobre la exclusión del sujeto que fracasa, la posibilidad de ser incluido en esa lógica hegemónica marca una diferencia excluyente, se vincula con el problema de las clases sociales y sus relaciones, es decir con el Orden Social (u organización de la sociedad).

La pedagogía crítica y la educación popular ponen en cuestión esta lógica disciplinaria establecida con la modernidad, pone humanidad al problema para pasar a ser un problema humano de la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo. Coloca al sujeto en otro lugar, en el cual la educación, la enseñanza y el aprendizaje es un

proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, donde se entrecruzan los aspectos económicos, políticos y culturales, es decir las condiciones materiales de existencia de cada unx.

Entonces, nuestra tarea docente, como dice Freire es fomentar, promover una educación liberadora, emancipadora en contraposición a la educación bancaria. Es presentar preguntas, problemas para revisar y tomar conciencia de nuestros contextos, es una pedagogía del estar siendo EN y CON el mundo.

¿Cómo enseñamos?

Ahora bien, ¿es posible llevarlo a cabo? Podríamos anticipar que sí, que nada es imposible de cambiar.

En principio toda la tarea docente conlleva amorosidad. Viviana Mancovsky, en una ponencia sobre los estudiantes en sus primeros años de universidad, habla a los docentes planteando que una responsabilidad del docente es el cuidado a través de la enseñanza, es acompañar, guiar al estudiante a descubrir sus capacidades, esas que el orden social opaca, naturaliza. Es el “poder enseñar” del docente que invita, convida, tienta y seduce, hasta lúdicamente, a compartir el saber a ser enseñado y no “enseñar el poder” del docente y de las instituciones como un lugar “exclusivo y excluyente”.

El “cuidado” es la entrega generosa de conocimientos, se trata de construir un espacio de escucha atenta donde el conocimiento se socialice para desgranar y comprender el mundo que nos rodea. El cuidado no es “imponer, repetir, inculcar, manipular”.

A este proceso de ruptura de parámetro, Quintar y Zemelman le denominan “didáctica no parametral” se basa en elementos constitutivos particulares:

Círculos de Reflexión son los espacios académicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Es la actuación del sujeto en el aula, donde hay latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escenas y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas.

Todo lo que circula como sentido y significado en un constante intercambio intersubjetivo de pensar(se) y hacer(se) en común-unidad de pensamiento. Un ámbito donde la exigencia de razonamiento se activa y visibiliza en la capacidad de problematizarse y problematizar, a través de la palabra puesta en la voz. Palabra portadora de sentido y, fundamentalmente, como portadora de la lógica con la que se organiza el modo de razonamiento que sostiene la argumentación y su enunciación.

Por ello la problematización como método y actitud juega un rol preponderante como constante provocación a construir conocimiento con conciencia.

Otro elemento es la resonancia didáctica como categoría que facilita y permite la dinámica y hace fluir lo trabajado en el Aula a partir del *proceso de mutuas afectaciones* hace a la “nueva idea” que se lleva el estudiante para reflexionar críticamente los sistemas de creencias acerca de lo que somos, sabemos y hacemos.

En el aula circula un re-sonar interior (una reelaboración de lo dicho) de lo que cada uno provoca en los esquemas de pensamientos y acción de los otros. Esa resonancia tiene un tiempo subjetivo, va más allá del espacio-tiempo del aula. Es por ello, que se debe confiar en la capacidad interna del sujeto de incorporar estos nuevos saberes contruidos con otros.

El tercer elemento es la didactobiografía. Tiene que ver con el reconocimiento de la formación histórica del sujeto. Es la narración de las experiencias de vida, en tanto conocimiento histórico del sujeto, donde lo importante es el modo de contar. En general la educación es deshistorizada, se cimenta en la negación del sujeto, de la historia del sujeto. Por ello se puede decir que la dinámica formativa se centra en objetos codificados, ya sea de orden disciplinar o simplemente transmisión de información técnica y/o teórica, cosificando así al propio sujeto negado, diluyendo y haciendo difusa la preponderancia de su rol dentro del orden social en que está inmerso.

El proceso de escolarización que conocemos se instituye sobre un *desplazamiento del sujeto* en su relación con el conocimiento que solo se circunscribe a los fines evaluativos y clasificatorios, que legitima, naturaliza y promueve la representación simbólica de un mundo reducido a una lógica clasificatoria, que genera una visión de *mundo-cosa* externa al sujeto. Conocer la historia del sujeto hace que se puedan ver las regularidades, trasciende de lo individual a lo social comprendiendo y aprehendiendo del espacio vital común.

El último elemento es el dispositivo didáctico, pensado como un artificio, un artefacto que tiene como función articular, conectar, poner en movimiento sistemas orgánicos, materiales o simbólicos. En tanto instrumento su complejidad radica en su función de “bisagra” entre individuos con diversos mundos simbólicos y/o sistemas materiales u orgánicos. Esta condición pone en conexión y movimiento, es lo que le da materialidad a la didáctica no-parametral, como artificio activador de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales.

Conclusiones

El derecho fundamental a la Educación y apuntes finales

Philip Perrenaud en “La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre 2 lógicas”, pone en discusión qué tipo de educación se fomenta y se lleva adelante: si la creación y reproducción de “jerarquías de excelencia” que implican la determinación del fracaso o éxito escolar y, por lo tanto, quienes quedan fuera de esa posibilidad de acceso a la educación superior o a mejores trabajos, o la “regulación de los aprendizajes” desde la cual se fomenta una educación al servicio del estudiante

reconociéndolo con sus diferencias.

Propone, entonces, una sociología de la evaluación para explicar el “fracaso escolar” donde estas dos lógicas establecen el punto de corte entre el éxito y el fracaso. Éstas son realidades socialmente construidas, negociadas y condicionadas por las políticas educativas que se constituyen por diferentes dimensiones: momento histórico, institución, marco normativo, familia, entre otros. No son una medida objetiva de competencias o capacidades reales. El baremo con el indicador de éxito-fracaso se mueve o desvía según esos contextos que marcan también la distancia entre ambos.

Se trata de representaciones fabricadas por la escuela (que les da fuerza de ley) y asocian a ella decisiones de orientación, de selección, de certificación, de represión disciplinaria o de derivación médico-pedagógica y que dependen de las condiciones materiales de existencia de los sujetos aprendientes desplazando la auto-culpabilización individual por el fracaso por la exclusión del sistema educativo y que el éxito no depende exclusivamente del esfuerzo individual.

En una educación como campo de lucha nos proponemos construir una escuela pública popular sobre los pilares de defensa de la educación pública y la constitución de sujetos críticos del mundo del que son parte.

La pandemia producida por el Covid 19 agudizó la vacancia estatal de garantizar el derecho a la educación para todos, sobre todo en los barrios sin acceso a la tecnología suficiente para la virtualidad educativa.

Consideramos que la escuela no puede igualar la desigualdad e inequidad de las condiciones sociales de los sujetos, por ello en los barrios populares la pandemia ha profundizado las desigualdades sociales preexistentes.

En la propia experiencia como docente del Bachillerato Popular Voces de Latinoamérica del Barrio Rodrigo Bueno en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, nuestras propias prácticas político-pedagógicas constituye un aporte a la discusión sobre el diseño y la construcción de políticas educativas pensadas desde los territorios para garantizar el derecho a la educación.

Bibliografía

Almazán S.; Galli G.; Stoppani N. (coords) (2020). *Huellas de la Educación Popular en la Escuela Pública*. Buenos Aires, Noveduc.

Freire, P. (1973) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

(1974). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.

(2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

(2004). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Gadotti, M.; Torres C. A. (Comp) (1993). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires, Min?o y Da?vila.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

Meirieu, P. (1998) *Aprender Sí, pero cómo*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.

(2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.

Pineau, P.(2008). *El Derecho a la Educación*. Argentina: Movimiento de educación popular y promoción social.

(2007). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Rivas Díaz, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, 2005, pp. 113-140. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

Palabras clave

educación popular. Derecho a la educación. COVID19.

Gabriela Silva Urrutia¹ ;
Andrés José Hernández López¹ ;
Lidia Karen Díaz Cruz¹

1 - UNAM CCH.

Resumen de la ponencia

La educación media superior en México (upper secondary education), requiere de un profesorado con una formación que vaya desde la disciplinar, la didáctica del contenido, hasta la psicopedagógica. El caso que analizamos comprende además, el análisis de elementos meso sociales de la UNAM, ya que nos referimos a uno de sus bachilleratos: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El CCH, surgió en 1971, y fue uno de los proyectos principales del rectorado del Dr. Pablo González Casanova. Actualmente con sus cinco planteles atiende a un poco más del 50% de los alumnos del subsistema de bachillerato de la UNAM (más de 58,000 alumnos). Desde sus orígenes, el CCH se pretendió como una institución de vanguardia, sin embargo, los datos recientes de evaluación a nivel licenciatura nos indican deficiencias en la formación de los egresados, en particular en el área de las Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías. Además de los resultados anteriores, observamos en el CCH algunos aspectos de la docencia que deben ser revisados y corregidos, en particular los que están estrechamente vinculados con todo el circuito del ingreso, adscripción y promoción docente. La docencia en el CCH, requiere de una revisión en torno al tema de la profesionalización docente. En esta ponencia nos proponemos abordar este tema desde tres ámbitos. El primero en torno a la profesionalización docente desde la perspectiva de de Lee Shulman. El segundo ámbito tiene que ver con la organización de la formación docente en el bachillerato universitario. El tercer ámbito aborda la construcción de una política de profesionalización docente, para lo cual revisamos algunas condiciones de tipo coyuntural que han tenido una influencia positiva en la profesionalización, al formar parte de procesos de estabilidad laboral de los años 1974,1991 y el más reciente "Programa para promover la definitividad del personal académico de asignatura" de la UNAM de abril de 2021, producto de un movimiento denominado "UNAM no paga" a inicios del 2021. Este tercer ámbito es el eje de la ponencia, ya que pretende hacer aportaciones para una política de la profesionalización docente en la UNAM, que a su vez pueda ser extensiva a todas las instituciones que imparten el tipo educativo de la educación superior. Para el desarrollo de esta ponencia revisamos: información sobre la estructura institucional de la UNAM y el CCH (Estatuto del Personal Académico, Programas institucionales, normas y lineamientos vigentes para la contratación, convocatorias de definitividad, entre otros); datos demográficos sobre los docentes del CCH (edad, antigüedad laboral, categoría académica). Para cerrar esta ponencia, ofrecemos un modelo operativo de profesionalización docente que contemple los dos principales ejes: formación docente y estabilidad - promoción laboral .

Introducción

El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

El CCH, surgió en 1971, y fue uno de los proyectos principales del rectorado del Dr. Pablo González Casanova. Actualmente con sus cinco planteles atiende a un poco más del 50% de los alumnos del subsistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, con base en las últimas estadísticas del año 2020-2021[1] la población del subsistema tenía 111, 569 alumnos, en el CCH estaban inscritos 57,376 que representa el 53%, mientras en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se encontraban matriculados 51,426 el 47%. El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene cinco planteles, cuatro en la Ciudad de México (Azcapotzalco, Oriente, Vallejo y Sur) y uno en el Estado de México (Naucalpan).

Desde sus orígenes, el CCH se pretendió como una institución de vanguardia, sin embargo, los datos recientes de evaluación a nivel licenciatura nos indican deficiencias en la formación de los egresados, en particular en el área de las Ciencias Físico Matemáticas y las Ingenierías. Tal como se señala en Sánchez (2021), de las dos dependencias que conforman el subsistema de bachillerato, los egresados del CCH tienden más a la reprobación y a la deserción cuando ingresan a nivel superior. Evidentemente que las consideraciones en torno al aprovechamiento escolar, es un fenómeno multicausal, y una de estas causas pueden derivarse de la actividad docente. Para algunos autores como Roman (2013), la actividad docente es fundamental para contribuir a mejorar el aprovechamiento y egreso de los alumnos, para ella:

“Los profesores deben tener clara conciencia de que su rol, conducta y opinión resultan elementos centrales para detener la deserción; el sólo hecho de creer en las capacidades de sus alumnos y explicitarlas mediante

expectativas positivas sobre el desempeño de cada uno de ellos, motiva y entrega soportes válidos y relevantes para evitar que los alumnos sientan que no tiene sentido seguir tratando de aprender, educarse y avanzar” (p. 50).

Si bien estamos de acuerdo con la postura de Roman, no puede juzgarse la actividad docente fuera de contexto, debemos revisar más a fondo cuáles son las condiciones laborales en términos de la estabilidad laboral y el ingreso, tal como lo veremos en el siguiente apartado.

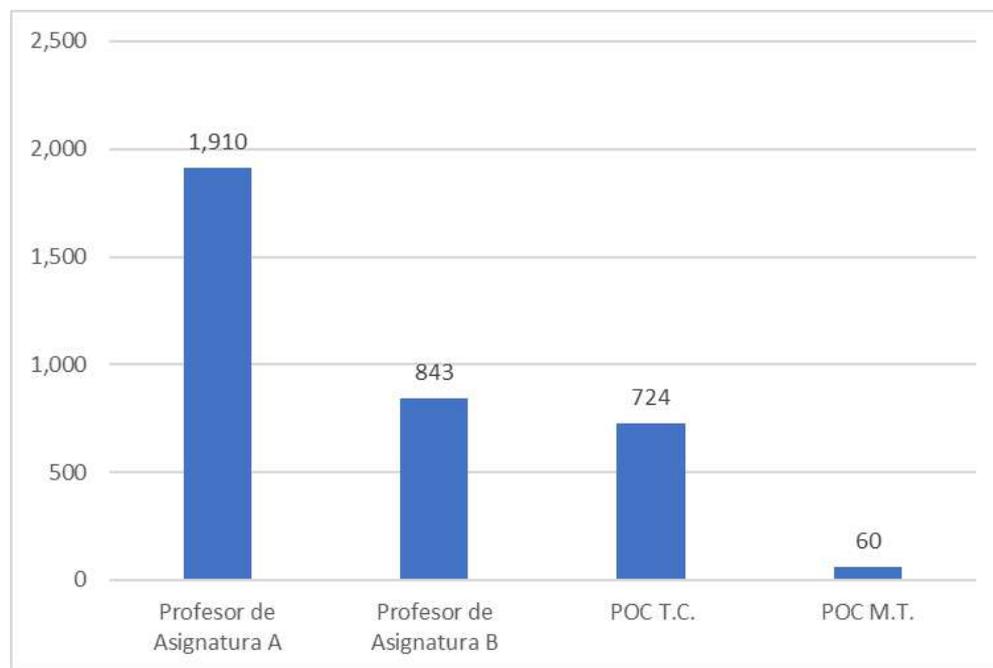
[1] Véase “Agenda Estadística”, la sección Docencia, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/disco/index.html#>

Desarrollo

Por política de profesionalización docente entendemos: *las acciones plasmadas en las instituciones educativas, en algún documento formal –plan de trabajo, plan de desarrollo, programa sectorial- relacionado al menos con tres procesos de la carrera docente: la selección, la formación permanente y la promoción docente.* (Silva, 2017b: 179). En este apartado nos abocamos en un primer momento a señalar las condiciones laborales de los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, y posteriormente nos dedicamos a explorar las cuestiones referentes a la formación y la promoción docente.

Circuito de ingreso, adscripción y formación docente.

Para ingresar a la UNAM como docente, se requiere presentar un examen de definitividad como profesor de asignatura, tal como se indica en el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM. El ingreso se efectúa por medio de un concurso de definitividad que se denomina concurso de oposición abierto (COA), los docentes tienen derecho a solicitar su apertura después de tres años. Esto es lo formal, pero en los hechos como se puede apreciar en la siguiente gráfica del año 2020, la mayoría de los profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades son interinos, es decir sin concurso de definitividad [1].



Gráfica 1. Profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades por categoría, 2020.

Fuente: Elaboración propia con base en la información “Agenda Estadística”, sección Personal Académico. De la gráfica se excluye la categoría de técnico académico, las cifras por plantel se encuentran disponibles en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/disco/index.html#>

El 78% de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades son profesores de asignatura “A” o “B”. Ser docente de asignatura interino implica tener que firmar contrato por hora-semana-mes cada semestre. Además, en el caso del bachillerato de la UNAM, para obtener el número máximo de horas frente a grupo, se requiere atender dependiendo de la asignatura, entre 6 y 7 grupos, que equivalen a atender aproximadamente entre 150 y 350 alumnos. Las diferencias salariales también son muy significativas entre los profesores de asignatura y los de carrera de tiempo completo. Los profesores de carrera de tiempo completo ganan el doble o triple que un profesor de asignatura. Por ejemplo, actualmente en la UNAM un profesor de asignatura “A” se le paga \$441.28 pesos hora semana mes a un profesor de asignatura, lo cual quiere decir que si el profesor atiende un total de 20 horas a la semana frente a grupo, gana al mes \$8,825.6 (en adelante todas las cifras se refieren a pesos mexicanos). En contraste un profesor de carrera de tiempo completo Asociado “A” (el nivel más bajo de la categoría de profesor de tiempo completo) gana \$16,625.08 por 20 horas semana mes. Además del salario tabular, hay que considerar que el profesor de asignatura en el CCH busca siempre tener el mayor número de horas-semana-mes de clases, por lo que el número de alumnos que atiende en la mayoría de los casos siempre es mayor que el de los profesores de tiempo completo.

Aunque desde 2019 se instituyó un programa piloto para los profesores del bachillerato con plazas de carrera de medio tiempo, aún falta analizar si constituyen un avance significativo en el salario de los docentes, y si es posible que dichas plazas puedan mejorarse con el paso del tiempo para convertirse en plazas de tiempo completo.

A la desigualdad salarial hay que agregar, la escasa promoción que tienen los profesores de asignatura, pues únicamente existen dos niveles “A” y “B”, y las diferencias salariales son poco significativas entre estas dos categorías. Si bien se cuenta con un programa de estímulos para profesores de asignatura (PEPASIG), éste se otorga con base en el número de horas contratadas, a partir de un tabulador fijo de horas. Conforme mayor grado académico tenga el docente y horas frente a grupo, mayor es el pago del estímulo. En el momento de redactar estas líneas el monto mínimo de pago mensual es para el profesor de asignatura con PEPASIG nivel “A” sólo estudios de licenciatura y de 3 a 5 horas semana mes (\$753), y el monto máximo es el nivel “D” con estudios de doctorado y 30 o más horas semana mes (\$8,909). Estos estímulos hay que contrastarlos con los de los profesores de carrera de tiempo completo, que son cuatro en el bachillerato y equivalen a un porcentaje del sueldo tabular de la categoría del profesor: “A” 45%, “B” 65%, “C” 85% y “D” 105%.

Por ello, ante la apertura de concursos de plazas de profesor de carrera de tiempo completo, existe una gran cantidad de concursantes, pues es la única vía que actualmente existe para poder mejorar el ingreso salarial, y el estatus docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades. El número de participantes en épocas recientes, registra una cifra de 15 a 20 profesores concursantes por una plaza de tiempo completo. Además de la competencia nociva que implica lo anterior, hay que sumarle la dificultad para conseguir jurados calificadores que estén dispuestos a evaluar a tal número de concursantes. Más complicado se vuelve el asunto cuando en una convocatoria se ofrecen más de una plaza de carrera, pues el mismo jurado calificador debe evaluar al total de participantes para poder garantizar la equidad en el proceso, estamos hablando por ejemplo, de convocatorias de tres plazas donde concurren más de 40 participantes ¿qué jurado puede soportar esa carga de trabajo? ¿qué comisión dictaminadora puede evaluar 40 expedientes?

Finalmente, para poder aspirar a estímulos tanto profesores de asignatura como de carrera, tienen la obligación de tomar cursos de formación docente. Tomar cursos no es el problema, el problema que percibimos es que la formación docente no se corresponde con la estabilidad y mejora laboral de los profesores, en todo caso la institución cumple con la función de formación docente, pero no existe un programa de profesionalización docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La profesionalización docente, tal como lo planteamos en el siguiente apartado, debe comprender dos aspectos sustantivos: la formación y la estabilidad laboral. Así como hemos detallado anteriormente las condiciones laborales de los profesores de asignatura, a continuación presentamos un breve esbozo de una propuesta de profesionalización docente, que sirva de base para una política de profesionalización en nuestra dependencia.

Ámbito de la formación docente desde la perspectiva de Lee Shulman.

Lee Shulman concibe que la formación docente es “un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos” (Bolívar, 2005: 6). Este conocimiento base (*knowledge base of teaching*) propuesto por Lee Shulman se compone de:

Conocimiento del contenido;

Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;

Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;

Conocimiento didáctico del contenido[2]: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;

Conocimiento de los alumnos y de sus características;

Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y

Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 2005 [1987]).

En el anexo 1 de esta ponencia, se puede observar una propuesta elaborada hace algunos años para el Colegio de Ciencias y Humanidades desde la perspectiva de Lee Shulman.

Para el caso del bachillerato universitario, el conocimiento del contenido demanda de un nivel de especialización en una disciplina. Esta idea de la especialización es consistente con los llamados “perfiles profesiográficos” en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde se entiende que un egresado de tal disciplina por los conocimientos disciplinares obtenidos, puede impartir tal asignatura. Es decir, se espera que quien estudió sociología por su formación puede dar clases de Historia Universal, Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales, pero de ningún modo sus conocimientos disciplinares le permiten impartir clases de biología o física. Estos perfiles profesiográficos son importantes para el ámbito del conocimiento disciplinar, pero no contemplan la formación didáctica de los profesores. Como señala Bolívar, “el conocimiento del contenido es una condición necesaria, aunque no suficiente” (Bolívar, 2005: 15).

Ámbito de la organización de la formación docente en el bachillerato universitario.

Sobre la organización de la formación docente en la UNAM, vale la pena mencionar algunos de los resultados del último estudio que elaboró la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (CUAIEED)[3], dependencia que en los últimos años ha conformado un Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM (CPOF). En el estudio *Diagnóstico de Formación Docente 2021*, aplicó una encuesta sobre la oferta de formación docente que ofrecen entidades y dependencias universitarias. La encuesta contempla tres etapas formativas: 1) Formación inicial y de inserción; 2) Formación para el ejercicio y desarrollo continuo y 3) Formación para la profesionalización de la docencia universitaria. Estas etapas formativas se desarrollan en el siguiente apartado de manera más específica para los profesores del CCH.

Siguiendo con el diagnóstico de la CUAIEED[4] se identifican seis líneas formativas: A) Pedagogía y didácticas específicas y del conocimiento e información disciplinar; B) Sistematización, evaluación e investigación de la práctica docente y el aprendizaje; C) Social, afectiva y ética, de comprensión, actitudes, estilos y personalidades docentes; D) Práctica docente, innovación y comunidades de práctica; E) Cultura digital y F) Gestión y liderazgo educativo e institucional.

Dentro de los hallazgos más importantes del diagnóstico, podemos señalar los siguientes:

* Solo la mitad de las entidades encuestadas cuenta con un programa de formación docente. El 48% del personal que administra directamente los programas o actividades de formación docente, tiene dos años de antigüedad. La gran mayoría de las entidades llevan a cabo diagnósticos de necesidad de formación de los docentes.

* De acuerdo a los datos de 2018 a 2021, en cuanto a las categorías de etapas formativas de los docentes, el 55% las actividades de formación ofertadas pertenecen a la etapa de formación y desarrollo; el 25% de profesionalización de la práctica docente y el 20% de formación inicial e inserción.

* En cuanto a la línea formativa, el 34.7% de las actividades ofertadas fue en el ámbito de la pedagogía, didáctica e información disciplinar; el 22% en innovación y comunidades de práctica y el 20% en la línea formativa social, afectiva y ética.

* Sobre las participaciones de los profesores por etapa formativa, el diagnóstico señala en los cuatro años de análisis que la etapa denominada formación inicial y de inserción a la docencia registró un 16.7% de participaciones; la de formación para el ejercicio y desarrollo continuo el 60.7%, y la de formación para la profesionalización de la docencia el 22.6% (CUAIEED, 2021: 21).

* El diagnóstico de cuatro años sobre las participaciones de los profesores por línea formativa señala que el 41% de las participaciones se concentró en pedagogía y didáctica; 4.5% en sistematización, evaluación e investigación; 19.1% en socioemocional y ética; 26.7% en práctica docente, innovación y comunidades de práctica; 7.2% en cultura digital y únicamente 1.4% en gestión y liderazgo (CUAIEED, 2021: 28).

Construcción de una política de profesionalización docente.

Como señalamos al inicio del apartado “Desarrollo”, la política de profesionalización docente tiene que ver con las acciones institucionales la selección, formación y promoción docente, donde el contexto socio político es muy importante también. En el caso de la UNAM derivado de la falta de pagos o actualización del número de horas frente a grupo, que impactó también en la retribución del salario de los profesores de asignatura en plena pandemia, surgió el movimiento “UNAM no paga”. El hecho en sí mismo era algo previsible, por las condiciones laborales de los profesores de asignatura de la UNAM que ya describimos. Lo valioso de este movimiento, es que consiguió que las autoridades universitarias propusieran el "Programa para promover la definitividad del personal académico de asignatura" el 29 de abril de 2021. Para el 17 de marzo de 2022 GacetaUNAM (el órgano oficial de la UNAM) publicó la convocatoria de 251 concursos de definitividad para el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Dicha convocatoria tal como se estableció y con base en la interpretación del Abogado General de la UNAM, son un triunfo para los profesores, pues implican condiciones especiales para poder concursar como la antigüedad y el número de horas de impartición de la asignatura. De tal modo, que este es un concurso excepcional a diferencia de otros concursos de oposición abierto, y es una oportunidad que esperemos pueda reproducirse en otras escuelas y facultades de la UNAM. Si bien la definitividad no resuelve el bajo salario que perciben los profesores de asignatura, sí contribuye a mejorar la estabilidad laboral que requiere la gran mayoría de los profesores de asignatura interinos.

Por otra parte, y en correspondencia con la literatura especializada y la propuesta de la CUAIEED, se requiere además de la estabilidad laboral, un programa estratégico de formación que atienda las diferentes fases de formación docente. A continuación, definimos las características de cada fase, e invitamos al lector a revisar la propuesta completa en el anexo 2 de esta ponencia.

Cuadro 1. Fases de la formación Docente, características y condiciones laborales.

Fases de la Formación Docente	Características	Condiciones laborales
<i>Formación previa.</i>	Es la formación que adquieren los aspirantes a la docencia al Colegio de Ciencias y Humanidades, que regularmente procede de su formación universitaria a nivel licenciatura o posgrado.	En la formación previa aún no se tiene una relación contractual con la UNAM. Se puede promover asignación de becas o modalidades de titulación para los aspirantes a ejercer la docencia en el CCH.
<i>Inserción</i>	Es la formación que deben de cumplir los aspirantes a la docencia en el CCH con un mínimo de un año y un máximo de dos años, con el objetivo de aplicar su formación teórica en la impartición de clases con supervisión de un mentor.	Contratación como profesor de asignatura "A" interino.
<i>Culminación de la inserción.</i>	Corresponde a la etapa en la cual el profesor acreditó la fase de inserción, tiene tres años mínimo y un máximo de cinco como profesor interino y se prepara para concursar por su definitividad.	Contratación como profesor de asignatura "A" Definitivo. Promoción a la categoría de profesor de asignatura "B".
<i>Formación para la carrera docente de 5 a 10 años.</i>	Es el periodo de cinco a diez años donde el profesor después de haber obtenido su definitividad, puede postularse para una plaza de carrera de medio tiempo.	Contratación como profesor de asignatura "B" definitivo. Contratación como profesor de carrera de medio tiempo a contrato.
<i>Consolidación de la carrera docente.</i>	Es pertinente que el profesor se haya postulado para una plaza de profesor de carrera de medio tiempo o de tiempo completo. El docente reúne entre otras características, una antigüedad mínima de 10 años, y tiene el perfil para ser mentor de profesores aspirantes a la docencia en el CCH.	Contratación como profesor de carrera de medio tiempo o de tiempo completo definitivo.

Fuente: Elaboración propia con base en Silva G. (2017a).

Como podrá apreciarse en el cuadro 1, la propuesta de profesionalización docente que hacemos contempla por un lado las fases de la formación, de la cual la CUAIEED ya elaboró un diagnóstico y se explicó en párrafos anteriores, y por otro lado implica las condiciones laborales que debe acompañar cada una de las fases. La propuesta es novedosa a nuestro juicio porque vincula dos procesos que a la fecha han corrido en paralelo en la biografía profesional de muchos docentes, donde acumulan considerables constancias de cursos, pero no obtienen ni mejora salarial ni mejores condiciones laborales.

ANEXOS

Anexo 1. Categoría de Conocimiento desde el enfoque de Lee Shulman para el Colegio de Ciencias y Humanidades

Categoría del conocimiento	Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades
<i>Conocimiento didáctico general</i>	<p>Conocimientos y recursos pedagógicos para la enseñanza. Conocimiento y aplicación de las TIC y las TAC. El conocimiento didáctico previo al ingreso a la docencia. Debe formar parte de la formación continua. Debe incorporar nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje. Puede adquirirse a partir de cursos, diplomados, foros y coloquios entre otros; y en temáticas sobre planeación, evaluación, dinámica de grupos, estrategias de aprendizaje, etc.</p>
<i>Conocimiento del contenido</i>	<p>Subcategoría Formación docente: Formación docente antes del ingreso a la profesión docente. Tiene estrecha relación con los perfiles profesiográficos, ya que en éstos se observan los conocimientos disciplinares adquiridos por los profesores antes de ingresar a la planta docente. Los conocimientos del contenido son evaluados en los exámenes "filtro", pero también en los demás exámenes que tiene que ver con la estabilidad y la promoción docente, como lo son los exámenes de definitividad y los concursos de oposición abiertos para las plazas de tiempo completo. El conocimiento del contenido puede ampliarse y/o profundizarse en programas de actualización docente o de posgrado-</p> <p>Subcategoría Conocimiento del Currículo Conocimiento del programa de estudio que se debe impartir, así como de los enfoques didácticos o pedagógicos que se pueden aplicar para el desarrollo de la docencia. Conocimiento del mapa curricular del CCH, de la relación transversal que puede existir entre materias del mismo semestre (por ejemplo Matemáticas I, Química I, HUMyC I) y de la relación longitudinal de materias que tienen una continuidad (Matemáticas I-IV, Física I-IV y Cálculo Diferencial e Integral I y II). En esta categoría es deseable homogeneizar criterios, parámetros e indicadores que permitan a los docentes la comprensión cabal de la teoría del Currículo.</p>
<i>Conocimiento didáctico del contenido</i>	<p>Como menciona Shulman es una "especial amalgama entre disciplina y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma de comprensión profesional", por ello no es gratuito que le dedique una parte importante en el desarrollo de sus investigaciones y que básicamente contempla el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente. En el ámbito de la didáctica de las matemáticas existen propuestas metodológicas de enseñanza que parten desde la <i>Transposición Didáctica</i> de Yves Chevallard hasta las denominadas <i>Traectorias Hipotéticas del Aprendizaje</i>.</p>
<i>Conocimiento de los contextos educativos</i>	<p>Subcategoría Alumnos. Conocimiento relacionado con los perfiles de ingreso y egreso de los alumnos. Demanda también del docente el conocimiento básico sobre los siguientes indicadores: rendimiento académico; rendimiento de desempeños disciplinares; tasa de eficiencia terminal; tasa de deserción total; tasa de deserción parcial; tasa de reprobación, entre otros. Este tipo de conocimiento se obtiene de estudios sobre el desempeño o rendimiento académico de los alumnos en áreas disciplinares o transversales, en la educación media superior y en el CCH. En esta categoría del conocimiento también se incorporan otro tipo de estudios sobre la actividad estudiantil en general, vista desde otras disciplinas como la psicología, la pedagogía y la sociología.</p> <p>Subcategoría conocimiento de la Institución. Esta subcategoría tiene como objeto de estudio el conocimiento de la estructura organizacional interna del CCH y su relación con el contexto de la UNAM y con la educación media superior en México. En particular se concentra en el análisis de la gestión de los cuerpos directivos y de funcionarios a cargo de áreas estratégicas como la formación docente y de las instancias encargadas para la planeación y ejecución de políticas para mejorar el aprendizaje de los alumnos del CCH.</p> <p>Subcategoría objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos. Este conocimiento indaga sobre el origen fundacional del CCH, sobre el análisis del devenir histórico de la institución y su evolución político-social. También con el conocimiento de su diseño institucional y de los ajustes más importantes que ha experimentado. Esta categoría de conocimiento interpreta el Ideario pedagógico, la misión y visión institucional.</p>

Anexo 2

Fases de la formación docente para el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

Fases de la Formación Docente	Características	Quien forma	Qué tipo de formación
<i>Formación previa.</i>	Es la formación que adquieren los aspirantes a la docencia al Colegio de Ciencias y Humanidades, que regularmente procede de su formación universitaria a nivel licenciatura o posgrado.	Facultades Departamento de Formación de Profesores del CCH.	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formación didáctica general • Cursos de conocimiento didáctico del Contenido. • Curso sobre las características del CCH. Planes, programas y enfoques teóricos por disciplina.
<i>Inserción</i>	Es la formación que deben de cumplir los aspirantes a la docencia en el CCH con un mínimo de un año y un máximo de dos años, con el objetivo de aplicar su formación teórica en la impartición de clases con supervisión de un mentor.	Facultades Departamento de Formación de Profesores del CCH.	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formación didáctica general. • Cursos de conocimiento didáctico del Contenido. • Contexto de la institución educativa. • Revisión del curso de "Modelo Educativo" • Didáctica del área. • Mentorazgo a cargo de dos mentores profesores de amplia experiencia docente. • El mentor debe recibir una capacitación especial para ejercer dicho rol
<i>Culminación de la inserción.</i>	Corresponde a la etapa en la cual el profesor acreditó la fase de inserción, tiene tres años mínimo y un máximo de cinco como profesor interino y se prepara para concursar por su definitividad.	Facultades Departamento de Formación de Profesores del CCH.	<ul style="list-style-type: none"> • La acreditación del Examen para definitividad es la acreditación de la fase anterior. • Cursos de formación permanente sobre alguno de los tópicos señalados anteriormente.
<i>Formación para la carrera docente de 5 a 10 años.</i>	Es el periodo de cinco a diez años donde el profesor después de haber obtenido su definitividad, puede postularse para una plaza de carrera de medio tiempo.	Departamento de Formación de profesores en coordinación con las Secretaría Académica y Secretaría Académica y Docente en los planteles.	<ul style="list-style-type: none"> • Maestría o especialidad en la disciplina en educación. • Trabajos orientados a las necesidades institucionales: • Reformulación del PIA y PIT. • Cursos para alumnos Nivelación Profundización, Alto rendimiento. • PROFOCE. • Reestructurar Cursos sabatinos y remediales.
<i>Consolidación de la carrera docente.</i>	Es pertinente que el profesor se haya postulado para una plaza de profesor de carrera de medio tiempo o de tiempo completo. El docente reúne entre otras características, una antigüedad mínima de 10 años, y tiene el perfil para ser mentor de profesores aspirantes a la docencia en el CCH.	Facultades y Escuelas. Departamento de Formación de Profesores.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de profesores. • Mentorazgo. • Participación en concursos de definitividad y de carrera. • Participación de los programas coordinados institucionalmente. • Diseño de Instrumentos de evaluación. • Conocimiento del contexto educativo.

Tomado de reporte Silva G., (2017a), modificado considerando la figura de profesor de carrera de medio tiempo impulsada desde 2019 por la rectoría de la UNAM.

[1] Ibid, véase la sección Personal Académico, disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/disco/index.html#>

[2] El concepto original del inglés es *pedagogical content knowledge (PCK)*, sin embargo, decidí utilizar el concepto de conocimiento didáctico del contenido, con base en las observaciones de Bolívar (2005: 14).

[3] La CUAIEED de la UNAM surge en el año 2020, y amalgama dos instancias universitarias: la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

[4] Sobre las etapas formativas y las líneas formativas, véase CUAIEED (2021), páginas 17-30.

Conclusiones

El trabajo presentado en esta emisión del congreso ALAS 2022, tuvo por objetivo mostrar un conjunto de elementos que abonen a la discusión en torno a las diferencias salariales y laborales de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, pero sobre todo que apunten a la construcción de una política de profesionalización docente en esta entidad universitaria.

Si bien contamos ya con una instancia de la CUAIEED el Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFOP), el cual tiene una visión estratégica y de largo plazo en materia de formación docente, consideramos que enfrenta los siguientes retos:

Amalgamar los diferentes programas de formación docente que existe en la UNAM, incluyendo los programas de posgrado orientados a la docencia.

Vincular la formación con la mejora laboral. Sin esta unión, el CFOP no tendrá realmente un papel de profesionalización docente en la UNAM.

Bibliografía

Bolívar A. (2005), “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9,2.

CUAIEED (2021), *Diagnóstico de Formación Docente 2021*, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf

Moreno J. (2006), “Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y desarrollo profesional docente”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 10, No. 1, Universidad de Granada, España, pp. 1-17.

Román M. (2013), “Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”, en REICE, Volumen 11, Número 2, España. Sánchez Mendiola, Melchor, Herrera Penilla, Careli Johana, Buzo Casanova, Enrique Ricardo, García Minjares, Manuel Maya López, Marypaola Janett y Martínez González, Adrián. (2021, marzo-abril). Transición de la educación media superior a la educación superior: estudio en la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(2). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.10>

Silva G. (et.al.) (2017a), *Aportes teóricos y metodológicos para la construcción de la Profesionalización docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, Reporte de Investigación, Colegio de Ciencias y Humanidades, Producto de Apoyo a la docencia 2016-2017.

Silva G., (2017b), *LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO: CLAVES PARA ENTENDER LA REFORMA INTEGRAL*, tesis para obtener el grado de Dra. en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM por la FCPYS, disponible en <http://132.248.9.195/ptd2017/octubre/0766096/Index.html>.

Shulman L. S. (2005 [1987]), “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, Universidad de Granada, España.

UNAM-DGAPA (Dirección de Asuntos del Personal Académico), Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), disponible en <https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pepasig>.

UNAM Transparencia, Tabulador de Personal Académico 1 de febrero de 2022, disponible en <https://www.plataformatransparencia.unam.mx/archivos/repositorio/SADM/2022/tabacadfeb2022/tabacadfeb2022.pdf>

Vaillant, D. (2009) “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 1, Universidad de Granada, España.

Palabras clave

Educación media superior, profesionalización docente, bachillerato, Colegio de Ciencias y Humanidades

Resumen de la ponencia

Desde 2001, quando foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os cursos de graduação em medicina no Brasil passam por um processo de adaptação dos seus currículos à nova legislação. Para além das questões técnicas subjacentes, as mudanças curriculares envolvem uma série de crenças sobre como deve ser a formação médica. As políticas públicas em torno desta questão mobilizam associações médicas, universidades, pesquisadores/as, entre outros, além de agentes e órgãos das várias esferas do governo. Estes, por sua vez, para terem suas demandas atendidas, se unem através de grupos mais ou menos coesos ligados por crenças. O presente trabalho aborda as disputas em torno do subsistema de políticas públicas de formação médica sob o referencial teórico do modelo de coalizões de defesa, de Sabatier e Weible (2007). Ele mapeia e analisa a formação de coalizões de defesa entre os grupos que procuram pautar as políticas públicas em torno da formação médica no Brasil. As coalizões reúnem pessoas e organizações em torno de uma política pública e possuem níveis variados de coesão e de engajamento. O principal elo entre os membros de uma coalizão é o compartilhamento de determinadas crenças e valores que guiam as suas ações. Os dados analisados foram coletados durante minha pesquisa de doutorado em políticas públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre 2017 e 2021. Eles provieram majoritariamente da pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, livros, artigos, relatórios especializados e documentos oficiais, além de observações e entrevistas com professores e gestores de cursos de medicina. O trabalho está organizando visando compreender a evolução histórica das diferentes perspectivas de formação médica e os grupos que a elas se vinculam, tanto internacionalmente quanto no Brasil, quais seus pressupostos teóricos e quais as crenças que fundamentam suas posições, para compreender quais concepções de saúde, doença e do papel de médicos e de médicas as permeiam. Isso permitiu interpretar como está estruturado o campo da formação médica no Brasil, demonstrando a dicotomia existente entre uma perspectiva ‘tradicional’, calcada no flexnerianismo e no modelobiomédico, e a perspectiva ‘inovadora’, crítica à tradicional, com foco na atenção básica e baseada nas concepções da saúde coletiva, e suas respectivas implicações.

Introducción

Desde a década de 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tem incentivado a discussão sobre a implementação de novos modelos de formação em medicina. Isto está diretamente relacionado a uma preocupação particular com os limites da formação calcada no modelo biomédico tradicional, considerado o grande responsável pela fragmentação do saber e das atividades profissionais. Produto da união entre a biologia e a medicina há cerca de dois séculos, ele é ancorado na ideia do corpo como uma máquina, da doença como um problema no seu funcionamento e da tarefa do/a médico/a como de realizar o conserto dessa máquina (GIDDENS, 2005).

Nesta perspectiva, emergiu nos Estados Unidos da América (EUA), no início do século XX, o modelo flexneriano de formação médica, que se tornará o “padrão-ouro” nas escolas médicas em todo o mundo. A partir de então, os currículos dos cursos de graduação de medicina foram divididos em dois ciclos: um com disciplinas das ciências básicas (fisiologia, anatomia etc.) com duração de dois anos; e um ciclo clínico nos anos restantes do curso, centrados no hospital e nas especialidades médicas. Como consequência, a formação médica adquiriu um caráter fragmentado (em função da divisão disciplinar e em especialidades), voltada para a formação de especialistas e majoritariamente hospitalocêntrica (ALMEIDA FILHO, 2010).

A Medicina Preventiva, a Medicina Integral e a Medicina Comunitária forneceram as bases teóricas para uma nova concepção da relação entre saúde e doença, que passa a ser vista como um processo. O foco das intervenções não é mais a cura, mas um ciclo de ações que perpassa a prevenção de doenças, a promoção da saúde, a assistência às pessoas com doenças e a reabilitação, quando se trata de doenças crônicas ou de sequelas de maior duração. Sob esta perspectiva emergiu uma concepção ecológica de saúde, em que os corpos passam a ser vistos como moldados pela inserção social das pessoas e suas experiências, e não somente como produtos de uma relação mecânica com seu meio. Ao mesmo tempo, o locus de atuação médica saiu do hospital para as intervenções coletivas, nas comunidades locais e nos serviços de saúde de atenção primária. É a partir dessas mudanças que se começa a pensar novos modelos de formação médica ao redor do mundo. Surgiram diversos formatos de currículos estabelecidos nessa perspectiva, visando a formação de profissionais de medicina generalistas, centrados em metodologias ativas que colocam discentes para aprender em atividades práticas na

resolução de problemas em comunidades, organizados de maneira não-disciplinar e com os conteúdos organizados em conjunto para oferecer uma visão integral do ser humano (LAMPERT, 2002).

No Brasil, na esteira da discussão internacional acerca do tema, a questão da formação de profissionais de saúde adquiriu maior importância nos debates públicos apenas nos últimos anos, em um processo que tem origens na chamada Reforma Sanitária, ocorrida entre o final da década de 1970 e início de 1980. Foi objeto de intensos debates, juntamente com as lutas pelos direitos humanos e pela redemocratização. Especialmente a partir da Constituição de 1988, ocorreram mudanças estruturais no sistema de saúde público – sobretudo a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) – e nas relações entre atores sociais na área da saúde (LEORATO & DALLACOSTA, 2016).

No entanto, apesar de toda a discussão e das mudanças que ocorreram em algumas instituições desde a década de 1980, é apenas em 2001 que o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC), em conjunto, introduziram uma nova visão sobre a formação de profissionais no país, com a recomendação de adoção da formação médica generalista e para a atuação na atenção básica, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Desde a criação do SUS no início dos anos 1990, a formação de recursos humanos para a área é uma das responsabilidades do Ministério da Saúde, o que inclui a formação continuada de profissionais de saúde e as graduações na área da saúde. No entanto, é o Ministério da Educação (MEC) que possui a competência sobre a política nacional de educação, exercendo a primazia na formação de profissionais de saúde. Neste sentido, apesar das fortes pressões dos movimentos sociais nos anos 1980, o modelo flexneriano de educação médica continuou predominante nos cursos superiores e nas políticas de educação da área da saúde, pelo menos até os anos 2000 (AMARAL, 2016).

No entanto, em 2001 ocorreu, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Superior (CES), a homologação de Diretrizes Curriculares Nacionais em diversas áreas da saúde, que prevê formação mais voltada para os princípios da saúde coletiva, acarretando a necessidade de reformulação dos currículos de medicina no país (BRASIL, 2001; AMARAL, 2016). As DCN são fundamentais porque orientam a elaboração dos currículos dos cursos de graduação na saúde e auxiliam na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos de Cursos (PPC), devendo ser implantadas em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) no território nacional.

A análise dos modelos de formação médica foi realizada através de pesquisa bibliográfica em livros, artigos e relatórios especializados. Neste sentido, além da pesquisa em plataformas digitais, como o portal da Capes, a *SciELO* (Scientific Electronic Library Online) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros, também foram consultadas as bibliotecas da UFRGS e da Universidade de Passo Fundo (UPF), além das indicações dos professores na banca de qualificação da tese.

Do ponto de vista teórico, este estudo se enquadra como uma análise de políticas públicas. Outra ferramenta utilizada para o entendimento de um subsistema de políticas públicas – que aqui usamos para o entendimento de um campo de ação estratégica – é oriunda do modelo de coalizões de defesa (*advocacy coalition framework*), de Paul Sabatier e Christopher Weible (2007). A principal contribuição do modelo de coalizão de defesas é a constatação da tendência à formação de coalizões nas disputas em torno de políticas públicas, havendo ênfase nas polarizações ideológicas entre os/as agentes. Nessa teoria, as disputas envolvem tanto interesses materiais, quanto crenças e valores. No entanto, são as crenças que mantêm as coalizões unidas. Ela é particularmente apropriada para análise de políticas públicas em que o conhecimento técnico possui um papel importante e que tem um grau de conflito grande com relação à consecução de seus objetivos, como no caso das políticas que envolvem a educação médica.

Para Sabatier e Weible (2007) o sistema de crenças envolve: a) convicções normativas e pressupostos ontológicos sobre temas como a natureza humana, valores fundamentais como liberdade, igualdade e visão do estado contra mercado e a tradicional escala direita/esquerda (crenças de núcleo profundo); b) valores relacionados às políticas públicas, como a relativa autoridade dos governos e mercados, o papel do público em geral nas decisões, os eleitos, os civis, os especialistas e a seriedade e as causas dos problemas como um todo (crenças de núcleo político); c) aspectos instrumentais das políticas, de escopo relativamente limitado, como as formas de implementação e ferramentas mais acionadas (crenças secundárias). No caso, ocorre a polarização dos modelos de educação médica, calcados em diferentes crenças e que envolvem questões epistemológicas divergentes sobre o que é saúde e doença e como devem ser formados/as profissionais de medicina.

Desarrollo

A educação médica moderna, por sua vez, emerge a partir da fusão da concepção de saúde do modelo biomédico com o modelo de ensino de Abraham Flexner (1866-1959). Flexner foi um educador americano, responsável por um relatório (conhecido como *Relatório Flexner*) que desencadeou uma profunda reforma nos métodos de ensino médico nos EUA, tendo influenciado faculdades de medicina de todo o mundo e atingindo até mesmo a formação em outros campos do conhecimento. O relatório produzido por ele, financiado pela *Carnegie Foundation* e com o apoio da American Medical Association, através do *Council on Medical Education* (CME), introduziu critérios de cientificidade da ciência ocidental moderna e institucionalidade até hoje aceitos como basilares na estrutura curricular considerada “tradicional” do ensino universitário nos países industrializados (ALMEIDA FILHO, 2010).

Com relação ao formato, basicamente os cursos passaram se organizar em ciclos de disciplinas básicas e clínicas. Nos primeiros dois anos do currículo são concentradas as aulas de ciências básicas, incluindo disciplinas de fisiologia, anatomia, entre outras. O laboratório era componente fundamental neste primeiro ciclo, além da sala de aula onde eram desenvolvidas as perspectivas teóricas. Nos terceiro e quarto anos, eles passam

por uma série de experiências clínicas em diversas especialidades. Esse segundo ciclo é centrado no hospital. Ainda, é comum haver um ano de internato, com atividades eminentemente práticas. O objetivo desse sistema é fornecer uma formação generalista. O modelo flexneriano padronizou a formação médica nos EUA, com praticamente todas as escolas possuindo um mesmo eixo estrutural até pelo menos a década de 1960.

O modelo flexneriano foi introduzido como política pública nacional apenas tardiamente, a partir da Reforma Universitária de 1968, estabelecida através da lei nº 5.540, no período da Ditadura Militar. Ele estimulou a criação dos hospitais universitários e o ensino em especialidades, além de estabelecer um primeiro ciclo básico de estudo dos órgãos e das funções individuais do corpo e um período profissionalizante, de internato. O modelo de cátedras foi extinto e substituído pela criação de departamentos, institutos e centros.

Em contraposição a essa visão tradicional do que deve ser a formação médica, formou-se uma perspectiva crítica, que buscava mudar a forma de ensino de modo que o/a médico/a passasse a ver o ser humano como um todo, inserido dentro de um contexto social, quebrando a hierarquia de determinações existente dos processos biológicos sobre os processos sociais com relação à saúde e à doença e integrando a formação profissional aos serviços de saúde para além do hospital, que aqui chamamos de *formação inovadora* ou *currículo inovador*.

Saúde e doença passaram a ser diretamente relacionadas com a sociedade e o meio social que o indivíduo estava inserido, sua classe social, os grupos que pertencem, seu trabalho e até mesmo seus sistemas de crenças. Além disso, os corpos passaram a ser vistos como moldados pela inserção social dos indivíduos e suas experiências, e não somente como produto de uma relação mecânica com seu meio. Assim, aos poucos, a saúde passa a ser vista sob uma perspectiva holística, inserida em uma base social e pensada de maneira multicausal, influenciada por fatores sociais, econômicos, ambientais e culturais (GIDDENS, 2005).

A mudança na concepção de saúde e de doença também vai levar ao questionamento sobre a formação dos recursos humanos na área da saúde. O modelo flexneriano passa a ser criticado pela sua ênfase nos processos curativos, pela centralidade de ações hospitalares (altamente custosas) e individualizadas, pela disciplinarização dos currículos e pela superespecialização e fragmentação do conhecimento e do homem (ALMEIDA FILHO, 2010). É a partir daí que ganharam espaço diversas propostas de reforma. Entre elas, a medicina preventiva, a medicina integral e a medicina comunitária, além de uma abordagem que surgiu no Brasil, a chamada saúde coletiva (DONNANGELO & PEREIRA, 1976).

O desenvolvimento da medicina preventiva foi o grande motor das transformações na formação médica no século XX no mundo, através da incorporação de departamentos de medicina preventiva e da inserção de disciplinas de epidemiologia e estatística nos currículos das faculdades de medicina. É a partir dela que se deu a criação da noção de determinação social da saúde, contrapondo-se com a lógica biologicista do modelo biomédico. Essa mudança na concepção das origens do adoecimento foi fundamental para as transformações da formação médica durante o século XX.

Além da medicina preventiva, outras correntes se desenvolveram ao redor do mundo, na tentativa de incorporar elementos do social nas enfermidades. O conceito de medicina integral deu centralidade ao caráter fragmentário e atomístico da prática médica tecnológica e especializada, reforçando o caráter biopsicossocial das doenças e dos organismos que são objetos de intervenção, pensando eles numa perspectiva holística. Essa concepção deslocou o enfoque nos aspectos biológicos e orientou médicos e médicas a compreenderem a complexidade de pacientes, considerando-os dentro de suas redes de relações sociais, nas quais a família ocupa um lugar central. Do mesmo modo que a medicina preventiva, a medicina integral orienta-se para o processo saúde-doença como um processo, tendo um caráter que antecipa e não que está focado nas ações curativas (DONNANGELO & PEREIRA, 1976).

Sobre a definição corporativa da medicina preventiva, na década de 1940 haverá a adoção da ideia de *promoção de saúde*, primeiramente empregada pelo sanitarista Henry Ernest Sigerist (1891-1957). A definição estava incluída nas quatro tarefas primordiais da medicina, na qual a promoção seria a primeira, seguida da prevenção de doenças, do tratamento e da reabilitação (PUTTINI, PEREIRA JUNIOR & OLIVEIRA, 2010). Essa definição vai ampliar o escopo da medicina para além do tradicional ato de cura. Além disso, a própria medicina preventiva passa a ter um alcance maior a partir desta definição e inclusão da promoção de saúde nas suas atribuições. Na década de 1960, o conceito de promoção de saúde vai ser aplicado ao modelo da história natural da doença, de Leavell e Clark.

Já na década de 1960, surge um movimento em prol da saúde comunitária ou medicina comunitária nos EUA, articulado com os movimentos sociais e políticas sociais que combatiam a pobreza (MOTA et al, 2004). Em um período de preocupação com os grupos minoritários e excluídos da sociedade, houve uma crescente interferência estatal para garantia de direitos mínimos à população. Dentro das propostas de ação comunitária que se constituirão os programas sociais a partir de 1964, a destinação de serviços de saúde está inclusa como um de seus elementos (DONNANGELO & PEREIRA, 1976).

Ao final da década de 1960 surgiram os primeiros cursos com currículos inovadores na medicina, sob a crescente influência da medicina preventiva, mas também incorporando os pressupostos da medicina integral e da medicina comunitária. Rapidamente, as escolas de medicina absorveram esses pressupostos, especialmente as americanas. Em 1979, já havia 18 escolas médicas nos EUA com um modelo de ensino baseado em comunidade, como a Universidade do Novo México, em que o currículo estava voltado para formar profissionais para trabalhar em zonas rurais ou em prática não-hospitalares. Desde o primeiro ano, o/a estudante tem contato com experiências clínicas, tendo somente no terceiro ano um período de estágio hospitalar (MORTIMER, SMITH e TAKEUCHI, 1983).

No Brasil, o modelo flexneriano substituiu o modelo de cátedras tardiamente, somente ao final da década de 1960, no mesmo momento em que a Medicina Preventiva ganhava força no país. O movimento de contestação do modelo flexneriano só ocorreu ao final da década de 1970, junto à Reforma Sanitária. O conceito de saúde adotado e depois incorporado pelo SUS na década de 1990 refletiu saberes distintos, que formulam um entendimento interdisciplinar crítico da razão biomédica e uma construção científica brasileira conhecida como *Saúde Coletiva*. Esta trouxe elementos da Medicina Preventiva, da Medicina Comunitária e da Medicina Social (FAVIEIRO, 2007). Contudo, apesar de algumas iniciativas isoladas, o modelo flexneriano de formação pouco mudou até os anos 2000.

Desde a criação do SUS, a formação de recursos humanos para a área é uma das responsabilidades do Ministério da Saúde, o que inclui a formação continuada dos profissionais de saúde e as graduações na área. No entanto, o Ministério da Educação ficou responsável pela Política Nacional de Educação, exercendo a primazia na formação superior de profissionais de saúde. Apesar das mudanças no cenário internacional e das fortes pressões dos movimentos sociais nos anos 1980, pelo menos até os anos 2000 pouca coisa mudou nas políticas de educação superior da área da saúde e o modelo flexneriano, com seu caráter biomédico, continuou a ser predominante nos cursos superiores de medicina brasileiros.

A centralidade da preocupação com a mudança da educação superior tem como marco a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 9 de janeiro de 2001, através da Lei nº. 10.172, que estabeleceu a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação. Seu objetivo era flexibilizar e assegurar a diversidade de programas de estudos pelas instituições de ensino superior no Brasil (COSTA et al, 2018). As primeiras DCN foram instituídas pela Resolução nº. 4, de 7 de novembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Superior (CES).

Ainda que as DCN não instituísem a obrigatoriedade de metodologias, como a ABP, elas direcionavam a criação de currículo para a construção de projetos pedagógicos que fosse “centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 4). Ainda, em seu artigo 12º, as DCN afirmam que os cursos devem “utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência” (BRASIL, 2001, p. 5). No entanto, a estrutura dos currículos deve ser definida pelos Colegiados dos Cursos de Medicina, dando autonomia com relação à escolha de um modelo mais tradicional ou inovador. Foi através de programas e projetos desenvolvidos posteriormente que o governo induziu políticas para a inclusão do ABP nos currículos de medicina.

O processo de criação das DCN da área da saúde demandou esforços de uma série de grupos. Entre eles a Rede Unida - fruto da união entre o projeto Integração Docente-assistencial (IDA) e o projeto UNI - e a CINAEM. Houve a convocação de representantes das IES e consultas e audiências públicas. Além disso, outros atores institucionais participaram do processo, como associações de ensino médico e de enfermagem e a diretoria executiva nacional de estudantes também pressionaram órgãos como o Conselho Nacional de Saúde e a Coordenação de Recursos Humanos do MS (MOREIRA & DIAS, 2015).

Um dos marcos das políticas que induzem a transformação da educação médica no Brasil foi o encontro do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde com as escolas médicas brasileiras, em 18 de dezembro de 2001, na Universidade Federal de São Paulo, que tinha como objetivo discutir as DCN e o lançamento do Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Graduação em Medicina (Promed) (LAMPERT, 2002). No ano seguinte, lançou-se o Programa através de uma portaria interministerial, entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação (Portaria Interministerial nº 610, de 26 de março de 2002), oferecendo recursos para as instituições interessadas em se adequar às Diretrizes. Em sua proposta, o Promed objetivava valorizar a promoção da saúde e a atenção básica (em contraposição com o modelo curativo ortodoxo, centrado no hospital). Além disso, o Promed incentivava a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, centradas no/a estudante e na resolução de problemas (MOREIRA & DIAS, 2015).

O Promed, apesar da adesão facultativa, foi a primeira política pública de grande porte, pelo menos desde a Reforma Universitária de 1968, que demonstrou um desenho de qual modelo de formação médica o Brasil estabeleceria para suas escolas médicas, na busca de romper com o modelo flexneriano. Do ponto de vista pedagógico e curricular, as instruções do modelo ideal se aproximam da ABP. Do ponto de vista dos cenários do processo de ensino, o foco na atenção primária e nos serviços do SUS aproximou o modelo à Educação Baseada em Comunidade.

Um programa que teve influência na formação médica no Brasil é Programa Mais Médicos (PMM). Lançado em julho de 2013, ele também envolveu ações em conjunto entre o MS e o MEC. Além do provimento emergencial de médicos e da centralização de investimentos na atenção básica, o PMM provocou a abertura de novas vagas de graduação e residência médica para qualificar a formação de profissionais de saúde para trabalharem na atenção integral à saúde e para a interiorização dos médicos com a criação de escolas fora das zonas urbanas, onde se situavam a maior parte dos cursos. Com ele, houve a abertura de muitas universidades e cursos da área da saúde, através especialmente do REUNI, segundo estas novas orientações, como a Universidade do Sul da Bahia, a Faculdade de Ciências Médicas de Juiz de Fora e a UNIFESP da baixada santista (AMARAL, 2016).

Ao contrário do Promed e das DCN, que contaram com a participação ampla da sociedade civil na sua criação, o PMM enfrentou muitas resistências, em especial de entidades médicas brasileiras, que utilizaram de vias políticas, jurídicas e da mídia para tentar inviabilizá-lo. O principal ponto em disputa não era necessariamente o ensino médico, mas a questão do número de médicos no Brasil, com a vinda de médicos estrangeiros para ocupar vagas sobressalentes e a abertura de novas vagas e cursos de medicina. As organizações que mais se destacaram nesse processo foram o Conselho Federal de Medicina (CFM), a Associação Médica Brasileira

(AMB) e a Federação Nacional dos Médicos (FENAM). Estas entidades, que atuaram conjuntamente em outras políticas públicas (como a Lei do Ato Médico), criaram um Comitê Nacional de Mobilização quando da criação do Programa, com reuniões sistemáticas para tratar do tema, encontros com parlamentares e a publicação de notas e outros materiais para a categoria (GOMES & MERHY, 2017).

Já em 2013 ocorrem diversas manifestações, tanto em nível nacional quanto estadual, de médicos contra o Programa. Em um primeiro momento, o foco destas manifestações e da cobertura da mídia foi sobre a vinda de médicos estrangeiros (especialmente os cubanos, no caso) para o Brasil. Somente depois de frustradas as tentativas de barrar a vinda destes médicos é que as críticas destas organizações se voltaram para a expansão das escolas médicas do país (GOMES & MERHY, 2017).

Entre as estratégias utilizadas, houve a recusa da participação das entidades médicas na revisão das diretrizes curriculares nacionais para o curso de medicina, lançadas em 2014. A versão apresentada foi rejeitada pelas entidades, especialmente no que tange às modificações nos internatos (cujas DCN de 2014 colocavam a obrigatoriedade de que pelo menos 30% fossem em atenção primária e em serviços de urgência e emergência do SUS a partir de 2018) e a ampliação do foco do ensino para a atenção básica.

No entanto, após divergências entre o CFM e a AMB, a coalizão foi perdendo força ao longo dos anos (GOMES & MERHY, 2017). As DCN de 2014 trouxeram alguns elementos novos, mas seguiram com o intuito de incentivar a transformação dos cursos de medicina na direção dos currículos inovadores e na substituição do modelo flexneriano e da formação tradicional. De destaque, temos a instituição da duração mínima de 7.200 horas distribuídas em 6 anos de curso, além da inclusão uma subseção denominada *Da Atenção às Necessidades de Saúde Coletiva*.

Conclusões

No Brasil, a trajetória de nossa formação, bem como o impacto da criação das DCN e das políticas públicas para o ensino superior de medicina, trouxeram particularidades à formação médica. Isso resultou em currículos basicamente divididos em dois tipos.

Um deles é o modelo tradicional, que é baseado nos pressupostos biomédicos e tem como modelo o currículo flexneriano, ainda que com algumas modificações. A estrutura do currículo é decomposta em disciplinas com conteúdos e abordagens independentes, distribuídas ao longo dos semestres. Ao contrário do modelo original de Flexner, que possui apenas dois ciclos, no Brasil o currículo considerado tradicional é dividido em 3 ciclos: um básico, um clínico e um de internato. No ciclo básico, o/a estudante possui contato com disciplinas de fisiologia, anatomia, histologia, entre outras. No ciclo profissionalizante, com as especialidades médicas, como clínica médica, pediatria, ginecologia, etc. Ao final, há o internato, em que ele/a terá contato com diversos cenários de prática, também divididos em especialidades médicas (MEIRELES, FERNANDES & SILVA, 2019).

Alguns cursos oferecem disciplinas integradoras entre os ciclos básicos e profissionais, sendo comum o/a aluno/a ter contato com os serviços de saúde do SUS nos primeiros semestres da faculdade. Eles também possuem projetos de extensão, pesquisa, disciplinas e departamentos nas especialidades médicas e ligados à saúde coletiva e às medicinas integral, preventiva e/ou comunitária, como uma maneira de cumprir os requisitos legais exigidos pelas DCN. A tendência é que discentes de medicina tenham aula apenas com colegas de seus próprios cursos, podendo ser oferecidas disciplinas compartilhadas com alunos e alunas de outros cursos de maneira residual. Essas disciplinas podem ser tanto obrigatórias como eletivas.

O mesmo ocorre com a metodologia das aulas, seguindo um modelo tradicional, em grandes grupos, com aulas expositivas nas salas e práticas em laboratórios, além de visitas orientadas em hospitais e unidades de saúde. Ainda assim, a grande maioria das atividades é realizada em ambiente hospitalar. Algumas poucas disciplinas utilizam metodologias ativas, em disciplinas e projetos designadas especificamente para isso ou por iniciativa própria de docentes.

O modelo de educação médica que chamamos de “inovador” passou a ser incentivado pelas políticas públicas a partir dos anos 2000. Ele é baseado nos pressupostos da saúde coletiva. Visa à substituição da prática médica hegemônica (flexneriana, hospitalar, curativa, etc.), através da multiprofissionalidade na formação, e da inclusão de conteúdos voltados à prevenção de doenças e à promoção da saúde, na formação médica.

Além da formação técnica, este modelo implica uma forte ênfase no desenvolvimento de habilidades, tanto profissionais quanto humanísticas, incluindo a comunicação, as relações interpessoais e interprofissionais, o compromisso social, entre outros. O foco é a perspectiva integral do ser humano e não meramente os aspectos biológicos do adoecimento. Nesse sentido, o currículo deve estar diretamente ligado às atividades clínicas na atenção primária, com a aplicação de suas respectivas tecnologias, buscando a dissociação entre o estudo e a prática, com a inserção de discentes nos serviços de saúde do SUS de atenção primária desde o início da formação.

Nessa perspectiva, os currículos não são mais organizados pela tradicional divisão por ciclos e disciplinas, mas por uma estrutura modular, utilizando unidades interdisciplinares, eixos, módulos ou outras formas de organização, em que o conteúdo é passado de maneira integrada por diferentes áreas de conhecimento não-fragmentadas, com foco na resolução de problemas em pequenos grupos de trabalho. Ainda, preconiza que as experiências do/a estudante ocorram em atividades multiprofissionais. Compartilha com o modelo tradicional os internatos rotatórios ao final do curso, porém com ênfase nos serviços da atenção primária.

Em torno destas duas concepções de formação estarão organizadas duas grandes coalizões, cujos valores e crenças estarão representados dentro dos cursos de medicina do Brasil. Em favor de um modelo de formação

tradicional, teremos grupos mais ligados a uma concepção liberal de medicina e cujas concepções de saúde são calcadas nos pressupostos do modelo biomédico, como o Conselho Federal de Medicina (CFM), a Associação Médica Brasileira (AMB) e a Federação Nacional dos Médicos (FENAM). Do lado da formação médica inovadora, grupos ligados à reforma sanitária e aos ideais da saúde coletiva, como a Rede Unida, a CINAEM e a ABEM.

Bibliografia

Giddens A. Sociologia. Porto Alegre: Artmed; 2005. Almeida Filho N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. Cad. Saúde Pública. 2010;26(12):2234-2249. Lampert JB. Tendências de mudanças na formação médica no Brasil. [tese]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; 2002. 209 p. Almeida MJ. Educação médica e saúde: possibilidades de mudança. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 1999. Costa DAS, Silva RF, Lima VV, Ribeiro ECO. Diretrizes curriculares nacionais das profissões da Saúde 2001-2004: análise à luz das teorias de desenvolvimento curricular. Interface (Botucatu) [online]. 2018;22;67:1183-1195. Amaral AR. Formação interprofissional nos cursos de graduação em saúde em São Paulo. [dissertação]. São Paulo: USP; 2016. 107 p. Ciavatta M, Ramos M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Rev. Bras. Educ. 2012;17(49):11-37. Goulart LMHF, Alves CLR, Belisário SA. Abordagem pedagógica e diversificação dos cenários de ensino médico: projetos selecionados pelo PROMED. Rev. bras. educ. med. 2009;33(4):605-614. Varela DSS, Carvalho MBB, Barbosa MUF, et al. Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Profissionais para o SUS. Revista Brasileira de Educação e Saúde. 2016;6(3):39-43. Rossoni E, Lampert JB. Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as diretrizes curriculares. Bol. Saúde. 2004;8(1):87-98. Gomes LB, Merhy EE. Uma análise da luta das entidades médicas brasileiras diante do Programa Mais Médicos. Interface (Botucatu) 2017;21(supl.1):1103-1114.

Palabras clave

políticas comparadas; educação médica; Diretrizes Curriculares Nacionais.

María del Rosario Castañeda-Reyes ¹

1 - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Resumen de la ponencia

La ponencia, a partir del antecedente en una investigación, está centrada en esbozar la interrogante sobre las condiciones de reconfiguración de las prácticas de consumo de los docentes, como sujetos estratégicos, tanto al interior de sus familias, como en su labor educativa en las escuelas por su relación con estudiantes, padres de familia, e incluso sus pares. Para ello se considera necesario mirar la fragilidad de las resistencias. Así como el papel del Estado capitalista, también de los movimientos sociales, de los observatorios ciudadanos en sus luchas, que tensionan un poco el embate del capitalismo.

Introducción

Algunos antecedentes

Esta ponencia es derivada de una investigación, en proceso de dictaminación para su posible publicación, (Castañeda-Reyes, s/f) en donde interesó analizar las contribuciones y resistencias ante el capitalismo de nuestro tiempo, a través de algunas prácticas de consumo en docentes. Se pensó que visibilizar el consumo de los docentes puede tener efectos en las formas de relación con su familia, los estudiantes con los que trabajan, así como con el medio ambiente en general.

La metodología, en su dimensión de construcción empírica (Castañeda-Reyes, 2020), consideró la manera en que se ve el consumo en algunas expresiones artísticas como el teatro, cine, piezas escénicas para internet, arte conceptual y fotografía. Se trabajó con 7 docentes de los distintos niveles de escolaridad, menos preescolar y posgrado, que tomaron un total de 44 fotografías a la basura que generaban en una semana. Se exploraron coordenadas familiares y un poco la relación con estudiantes.

Se encontraron que hay prácticas que contribuyen y prácticas de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo, y que éstas se pueden analizar en tres dimensiones asociadas a: 1. Las políticas de mercado y gobiernos nacionales. 2. La afectividad y estrategias de compra/venta, y 3. Los ritmos impuestos a la vida en nuestros tiempos. La sospecha final: Las/os docentes de dicha investigación dejan ver algunas prácticas de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo, tanto en el consumo en casa, como en la relación con sus estudiantes. Sin embargo, hay ámbitos del capitalismo en que tales resistencias no pueden penetrar y se quiebran por su fragilidad. (Castañeda-Reyes, s/f)

Ahora, en la presente ponencia, interesa realizar un ejercicio de análisis que posibilite pensar en función de los hallazgos de la investigación anterior, como formas micro de resistencias, con una posible articulación de algunos planteamientos que, desde una postura sociológica, contribuya a una forma de visibilizar posibilidades de reconfiguración de prácticas de consumo, al intentar aclararnos una de las varias miradas en las que se piensa, se reconfigura el capitalismo de nuestro tiempo.

La metodología, en su dimensión teórico/conceptual/onto/epistémica, aprovecha para el análisis e interpretación las categorías: reconfiguración, estado capitalista y resistencia, puestas en relación con los hallazgos ya esbozados en párrafos anteriores.

En este sentido la lógica del análisis e interpretación, que a continuación se presentará, considera: a la reconfiguración en tres dimensiones: como herramienta analítica en los desarrollos teóricos en la investigación educativa; la dimensión a nivel macro, a partir del análisis sociológico que Beatriz Stolowicz (2012) hace sobre el estado capitalista latinoamericano. Y en función de las prácticas micro que arrojó la investigación con los docentes, vistas como resistencias.

Otra de las lógicas analíticas está en función de pensar tanto las dimensiones macro del estado capitalista, como las dimensiones micro de las prácticas de los sujetos, en este caso de las/os docentes que participaron en la investigación. La última parte del análisis está en función de las tensiones que se generan para las resistencias, que puedan hacer posible la reconfiguración de prácticas de consumo en los/as docentes. Y que algunas expresiones artísticas visibilizan.

Finalmente se presentan reflexiones que más que ser de cierre, abren interrogantes sobre las posibilidades de pensar la reconfiguración de consumo y generación de basura por parte de los/as docentes, en el entendido de que las condiciones, también son factibles de generarse “a contracorriente”, siguiendo a Stolowicz (2012).

En cada uno de los apartados, en que se organiza la ponencia, se deja ver alguna de las lógicas analíticas mencionadas, con la finalidad de ir y venir entre las dimensiones de concreción en que se observan, tanto las contribuciones como las resistencias, ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Desarrollo

La reconfiguración como herramienta analítica/interpretativa

En el cuerpo académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa” (ISCEEM-CA-4, 2016) se ha venido reflexionando sobre la utilidad de la reconfiguración como herramienta analítica para la investigación educativa. Una de nuestras estrategias de trabajo fue rastrear las coordenadas en que se utiliza el concepto, y si hay conceptualizaciones explícitas del mismo en algunas investigaciones.

En uno de nuestros trabajos se aprovecharon los usos que tanto Marcela Gómez Sollano como Leonor Eloina Flores Pastrana hacen de los términos configuración y reconfiguración en sus investigaciones. Por ejemplo, Flores Pastrana, cita a De la Garza quien plantea que las reconfiguraciones “[...] implican asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizados, polisemias y cambios de intensidad significativa (De la Garza, 2000, p. 21 en Castañeda-Reyes y Madrigal, s/f). Volveré a la relevancia de pensar así la reconfiguración tanto de las prácticas de consumo de los/as docentes, como lo que plantea Stolowicz (2012) sobre el estado capitalista.

Con respecto a Marcela Gómez Sollano, ella reflexiona sobre la necesidad de reconfigurar lo educativo, en los siguientes términos:

Reconfigurar lo educativo con los lenguajes de la transición (de un siglo a otro, de una generación a otra, de un saber a otro), constituye no sólo un imperativo ético, sino además político y pedagógico porque en la toma de la palabra está la posibilidad de articular el conflicto con la decisión. (Gómez, 2018, p. 6 en Castañeda-Reyes y Madrigal, s/f)

Estas son dos miradas de pensar los imperativos de la reconfiguración de lo educativo que traen como parte de su fundamento lo social, pedagógico, político y ético. Sin embargo, desde aquí pienso que, en el gran orden de la economía de mercado, se está bien al acecho para imbricarse, rizomáticamente, en una serie de prácticas de los sujetos, léase aquí docentes, para incluirlos en la contribución de acrecentar el gran capital. Y también en una suerte de metamorfosis de lo social, pedagógico, político y desde “su propia” ética.

Y como bien lo señala Marcela Gómez Sollano, hay una necesidad de reconfigurar lo educativo. Y precisamente dentro de ello pienso a las prácticas de consumo de los/as/es docentes en la insistencia de ejercicios que permitan mostrarlas, hacerlas visibles sobre el impacto que generan en la contribución al gran capital.

Estado capitalista: consumo y generación de basura en docentes

En este apartado me interesa pensar en la segunda lógica de la reconfiguración en sus dimensiones macro y micro. Para su dimensión macro los trabajos que ha venido realizando Beatriz Stolowicz (2012) me parecen pertinentes. Si en algún momento pensé que había una disolución del Estado, y que lo preponderante era el mercado, Stolowicz (2018) me ha llevado a replantear esta idea. Para ella no hay tal disolución del Estado, más bien hay una reconfiguración del capitalismo de nuestro tiempo, porque el Estado tiene una función estratégica. He aquí lo que ya apuntamos de De la Garza, y es útil para la interpretación: hay cambios de intensidad significativa en esta reconfiguración del Estado.

Siguiendo a Stolowicz (2012, 2018), en Latinoamérica, al menos hay cuatro ámbitos donde el Estado se encuentra contribuyendo con el gran capital: lo social, la bancarización inclusiva, el marinaje de lo público con lo privado, y el aparato jurídico con sus respectivos dispositivos coercitivos. En estos ámbitos vemos esos rasgos

de la reconfiguración ya anotados. Más claramente:

El Estado es un actor central como soporte institucional y material de todos los aspectos de la estrategia, haciendo un uso intenso de sus potestades coercitivas. [...] La *good governance*, que han traducido como gobernanza, se mide por su eficacia para garantizar control social y crear consensos pasivos y activos, y por transferir riqueza al capital [...] El despojo es legalizado, todo se hace con la ley, y con un activo poder judicial que sanciona su no cumplimiento [...] Esta activa función del Estado al servicio del capital fue planteada desde 1996 bajo la fórmula de la “posprivatización”: las asociaciones públicas-privadas. (Stolowicz, 2012, pp. 26-27)

Es relevante mirar como estos cuatro ámbitos están tocando a los docentes. Sólo plantearé dos de ellos. El primero está en lo que Stolowicz llama bancarización inclusiva. Los docentes cobran sus sueldos vía los bancos, donde el gobierno en turno deposita tales sueldos, y desde ahí, el gran capital ya obtiene ganancia, sin que, por tener este sueldo en los bancos, los docentes reciban beneficio por parte de los bancos. Incluso de su sueldo, si han adquirido algún artículo o solicitado un préstamo (que suele ser común en el asunto del consumo), se les descuenta, por los convenios con las empresas o tiendas que el gobierno en turno realiza, sólo por citar algunos ejemplos. Incluso los órganos del Estado de Seguridad Social, y hasta los mismos Sindicatos, que realizaban préstamos a los docentes, han disminuido notablemente este servicio y lo han transferido a empresas privadas.

Lo segundo se encuentra en este maridaje de lo público con lo privado que se muestra de varias maneras, ya adelanté una de ellas. Otra: en México, desde preescolar hasta posgrado, los gobiernos en turno han ido desmantelando a las instituciones educativas públicas para favorecer a las privadas, incluso hay casos de subsidio de las mismas con la recaudación pública. Y esto ha sido con la ayuda, precisamente, de un sistema jurídico (diversificado y contradictorio) que favorece a grupos que están al frente de tales instituciones educativas públicas. Desde sus posiciones directivas, varios de ellos, han hecho todo lo posible por realizar prácticas que demeritan a la institución pública, vía la lectura ambigua de sus reglamentos. Esta es una forma por la cual algunos sectores de la población se inclinan por lo privado, en este caso en educación. El abanico de razones es complejo, y necesario su análisis en otras comunicaciones.

Sin desatender el hilo conductor del apartado, en la investigación se encontró como el gobierno mexicano en turno, en tiempo de pandemia y escuela en casa, tuvo que negociar con compañías para lograr una plataforma por internet y los programas por televisión, para que los docentes continuaran impartiendo clases. Para ello los docentes tuvieron que gastar en actualizar sus equipos de tv, cómputo, comprar otros y generar contribución y resistencia ante este consumo obligado por las condiciones que se presentaron. He aquí algo de lo dicho por una Docente que participó en la investigación:

Contamos con una TV plana y otra tradicional. Para mí en particular fue muy difícil el cambio de televisores por la comunicación del gobierno [sic]. Un desperdicio electrónico masivo que impactó bastante al ambiente. Por todos lados TV abandonadas y tiradas hasta en el río. “Todo por tener una nueva tecnología y estar a la vanguardia en el consumo”. Mi computadora ya está muy viejita. Todos en la escuela y en la casa me dicen ya cámbiala, pero no quiero generar más basura tecnológica, mejor le aumenté la capacidad. Igual con mi celular, no quería un teléfono inteligente, solo quería mensajes para saber cómo están mis hijas. Pero a partir de la Escuela en línea, mi hijo me regaló uno. (Docente 5 en Castañeda-Reyes, s/f)

Hubo, en la Docente referida, una resistencia a generar más basura tecnológica. Y he aquí otro de los rasgos de este Estado capitalista, vía los gobiernos en turno: una dificultad para obligar a las empresas a dar seguimiento a sus productos, muy pronto convertidos en basura. Ya Dannoritzer (2010) nos mostró las luchas sociales contra la obsolescencia programada. Aunado a ello, se suma la irresponsabilidad de las empresas para hacerse cargo de la basura que producen. Y somos los consumidores, en este caso los/as/es docentes, quienes debemos hasta pagar en las zonas donde habitamos, porque se lleven esta basura de distinta índole. De ahí la insistencia por visibilizar las prácticas de consumo en los/as/es docentes como sujetos estratégicos, aunque a contracorriente de las micro políticas en las escuelas, y su indisoluble relación con las familias, cuidando y vigilando nuestra vulnerabilidad ante este Estado capitalista.

Resistencias hacia el consumo y generación de basura en docentes

Ya en la investigación, a partir de la cual esta ponencia es una línea derivada, (Castañeda-Reyes, s/f) he planteado como se concibe a la resistencia desde Foucault, y la distinción de resistencia y defensa que realiza Lacan. Es posible otra reflexión provisoria: pienso a las resistencias como formas articuladas o no, en que un sujeto social, en las coordenadas de las prácticas de consumo, expresa y/o práctica una forma de consumo que le permita un orden a su micro economía para atender necesidades básicas, que impacten en un no endeudamiento, una relación más amable con el ambiente, el no desperdicio de los recursos, el cuidado de los mismos y el

desplazamiento, y si se puede, subversión de sus formas de adquirir tales productos. Con una combinatoria de algunos de estos tintes he observado las resistencias sobre las prácticas de consumo y generación de basura en los/as docentes que participaron en la investigación, y no exentas de tensiones y también contribuciones al capitalismo de nuestro tiempo.

Por lo tanto, me interesa plantear dos ideas centrales en este apartado. La primera tiene que ver con los movimientos sociales, con las luchas que han dado algunos grupos en Latinoamérica y que al menos frenan un poco el embate capitalista. Y la segunda idea está en una dimensión micro en dos sentidos. El primero tiene que ver con las prácticas artísticas y culturales, que muestran una estética con posibilidades de subversión, o al menos desplazamientos. Y la segunda se relaciona con lo dicho por los/as docentes de la investigación.

Con respecto a dar a conocer las luchas, los movimientos sociales que ha habido en Latinoamérica contra las distintas manifestaciones del embate capitalista, tanto Tirel (2010) como Stolowicz (2012), nos plantean investigaciones como la defensa del agua y de la tierra en Tlapa de Comonfort Guerrero, México, en 2003, en el primer caso. En el segundo, nos cita el levantamiento popular en Cochabamba, Bolivia, que frena la privatización del agua en abril de 2000.

Ante la idea que se llega a escuchar muy a menudo en algunos sectores de la población sobre la indefensión ante el sistema (Castañeda-Reyes, 2004) me parecen de relevancia las investigaciones que no se apartan de “análisis concreto[s] de la realidad concreta” como insiste Stolowicz, (2021a, p. 35) como parte obligada de los intelectuales, de los investigadores que nos pagan por ello para informar a la población. Y que, precisamente, nos dan muestra de cómo, en algunos periodos de nuestra historia latinoamericana:

[...] hay luchas contra el gran capital sin que tengan definiciones programáticas anticapitalistas, que logran frenar aun puntualmente la ofensiva para aumentar las ganancias a toda costa en la crisis: luchas sindicales de asalariados urbanos, en empresas maquiladoras transnacionales, obreros mineros, portuarios, jornaleros agrícolas con huelgas y paros [...] incluso en pandemia. (Stolowicz, 2021a, p. 35)

Y otra de estas luchas fue el amparo, en México, que realizó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) contra la bancarización de su salario promovido, en 2014, ante la Suprema Corte por el líder y creador de ella, José González Figueroa, argumentando que los docentes nos volveríamos clientes cautivos de la banca. (Stolowicz, 2018). Y en un paso más para extenderlo a la población, continua esta investigadora, se incluye en las reformas educativas mexicanas, precisamente, la educación financiera.

Y aunque Stolowicz (2018) tomó un ejemplo de uso del teatro por parte de un sindicato en Uruguay que se creyó la inclusión financiera, la siguiente idea que me parece relevante a nivel micro, es como algunas expresiones artísticas y culturales muestran formas de consumo, que contribuyen al capitalismo y que, al visibilizar tal contribución, podrían contribuir a crear fuerzas que modifiquen la relación con el capital. A continuación anoto y describo, algunas de ellas:

1. Obra de Teatro: *Idiotas contemplando la nieve* de Alejandro Ricaño (2008). Puede verse una versión en:

<https://www.youtube.com/watch?v=dRVT06W3y-8>: Los personajes emblemáticos de una sociedad muestran sus consumos, uno de ellos es, precisamente, un profesor. Confieso que esta obra fue uno de los detonadores de esta investigación.

2. Obra de teatro: *Muerte de un viajante* de Arthur Miller (1949) También llevada al cine. Una versión de teatro en: https://www.youtube.com/watch?v=gmrK9_h0lc: El personaje se queja de que aún no ha terminado de pagar un electrodoméstico cuando ya se descompuso, aquí veo antecedentes de la obsolescencia programada que Dannoritzer (2010) denuncia en su documental.

3. Obra conceptual de Francisco de Pájaro, también conocido como Art is trash o el Arte es Basura. En: <https://lamiradadelmamut.com/2019/06/05/esto-no-es-basura/> y <https://www.enkil.org/2013/09/09/francisco-de-pajaro-art-is-trash/>: El artista de Extremadura (en España) trabaja con la basura para realizar arte urbano. Y es una forma de visibilizar lo que estamos generando en la vida cotidiana con nuestros consumos, como se muestra en la siguiente fotografía del artista.



4. Sarcasmo y no sobre el arte conceptual. #HaztupropioGabrielOrozco, convocatoria de Lui de El Deforma. En <https://eldeforma.com/2019/07/17/este-es-el-nuevo-challenge-de-tomarle-foto-tu-basura-para-volverte-artista-conceptual/> : En esta página se presentan piezas que utilizan tanto la basura como partes deterioradas del piso y otros objetos de la vida cotidiana. Colocan títulos que hacen un juego analítico articulado con la pieza.

5. Exposición fotográfica: *7 días de basura* de Gregg Segal (2014, Italia; 2015, Canadá y 2021, Suiza). En <https://www.greggsegal.com/P-Projects/7-Days-of-Garbage/8/caption>: El fotógrafo solicitó a conocidos y amigos reunir la basura que generaban durante una semana. Y de ahí surgió la exposición. Mucho antes de ver este trabajo, tuve la idea de solicitar las fotografías a los/as docentes sobre la basura que generaban diariamente, en sustitución de tomar personalmente las fotos a la basura en las escuelas, incluso en los hogares de los/as docentes, porque se atravesó la pandemia y no pude realizar de esa manera, esa parte del trabajo de campo.

6. Pieza para internet en UNAM Conexión inestable, obra: *Humedad* de Mariana Hartasánchez (2020). En <https://www.youtube.com/watch?v=TsyNL-boOv0> : Plantea el consumo de redes sociales y las formas en que se utiliza la información. También hay un cruce interesante con la reflexión/sarcasmo sobre el arte conceptual.

7. Novela: *Bartleby, el escribiente* de Herman Melville (1853) una versión en <https://cc-catalogo.org/site/pdf/Bartleby-el-escribiente-Herman-Melville-%C3%81mbar-Cooperativa-Editorial.pdf> : El personaje principal ha sido analizado como uno de los emblemáticos para plantear formas de resistencia.

Como observamos en la enumeración, la literatura ha dado muestras de estas prácticas de resistencia en algunos de sus personajes emblemáticos. Recordemos a *Bartleby, el escribiente*, de Herman Melville publicado en 1853. Donde el personaje, un día, decide no continuar trabajando y termina en la cárcel y muriendo firme en su convicción. Es muy apresurada esta síntesis, pero ha dado pie a análisis sobre las primeras obras que plantean formas de resistencia.

De igual manera, insisto, el que algunas expresiones artísticas tengan como tema la generación de basura y el consumo excesivo, me parece es una forma que puede ayudar a la reflexión para crear resistencias ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Por último, los/as docentes que participaron en la investigación mostraron formas de resistencia (Castañeda-Reyes, s/f) que pude interpretar a través de las fotografías que tomaron a su basura, y a través ya sea de los textos que compartieron sobre los ejes de conversación o de la entrevista misma. Sus formas de resistencia estaban en función de dónde adquirirían sus productos, las sustituciones de unos por otros, sobre todo el asunto de las marcas.

También encontré las tensiones que quiebran las resistencias, en el sentido de los afectos hacia los hijos, la pareja, las reuniones que los llevan a consumos que contribuyen al capitalismo. Es ahí donde el plano de la afectividad se convierte en un buen manipulador en varias ocasiones, para el consumo, para todo un aparato publicitario al servicio del gran capital.

Conclusiones

Cierre/Apertura

Ante la pregunta ¿Condiciones de reconfiguración de prácticas de consumo y generación de basura en docentes? Habría que repensar a Ortega y Gasset: soy yo y mis circunstancias. Habría que estar claros que podemos contribuir a crear nuestras circunstancias, nuestras condiciones en los intersticios que deja el mismo capitalismo.

Hay que desmontar, deconstruir nuestros supuestos sobre la relación interior exterior. En términos antagónicos. Más bien atender la complejidad de la articulación de estos no antagónicos. Requerimos una lectura más fina sobre los antagonismos hegemónicos. No está demás analizar, atender las actuaciones/contribuciones de los personeros políticos latinoamericanos que contribuyen al gran capital, como bien lo ha señalado Stolowicz (2018 y 2021b). Y en una dimensión micro, la que nos ocupa con los/as docentes, tendríamos que identificar tales articulaciones entre lo macro del gran capital y lo micro de nuestras prácticas de consumo cotidiano, en los espacios muy concretos e inmediatos: nuestra familia y la escuela donde laboramos.

Habría que estar al cuidado y vigilancia de esa emergencia de esos códigos sumergidos, rejerarquizados, de las polisemias de dichos códigos, y de la intensidad significativa de los mismos con los que se va reconfigurando el capitalismo de nuestro tiempo. Tal capitalismo va obligando, empujando, absorbiendo nuestras prácticas diarias; no se detiene ante ningún estrato social. Ha encontrado la forma de anclar a los grupos más paupérrimos, y no se diga a los subniveles clasemedios. Y los/as/es docentes estamos desde luego considerados entre estos grupos.

Habría quizá que amarrarnos a los mástiles para que el canto de las sirenas, léase el consumo excesivo, innecesario[1], no nos frene ante un proyecto ético de una vida otra, amable con nuestro ambiente natural e incluso con ciertas tradiciones culturales. Claro que habría que estar advertidos que estas decisiones de ir a contracorriente del gran capital, vía nuestra reconfiguración de prácticas de consumo, no estará exenta de tensiones sobre todo en el plano de la afectividad (Castañeda-Reyes, s/f), entre otros.

[1] Ya hay investigaciones sobre las otras repercusiones que están trayendo estos consumos: las deudas a nivel micro, y no se diga macro de los gobiernos. A nivel micro, en los grupos paupérrimos, no están exentos los clasemedios, está costando vidas. Ésta es la forma en que operan quienes prestan el dinero para cobrarse. Así dan lecciones a tales grupos sobre cómo se cobrarán tales deudas, no pagadas en dinero e incluso bienes raíces, y con altos porcentajes de intereses. Por lo tanto, impagables. Y todo con la permisibilidad de los gobiernos en sus diferentes órdenes.

Bibliografía

Referencias

- Castañeda-Reyes, M.R. (2004) “Estatismo dinámico circular en el subsistema educativo del Estado de México”, en Echavarría, L.; Álvarez, G.; Muñoz, N.; Castañeda-Reyes, R. y Quintero, M.S. en *Educación en ruinas: ¿es posible la utopía?*, México: Colectivo Cultural de Nadie. En https://www.academia.edu/86756226/Educaci%C3%B3n_en_ruinas_es_posible_la_utop%C3%ADa
- Castañeda-Reyes, M.R. (2020) Creatividad y referencia empírica en la investigación educativa: apostillas provisionales en Ronquillo, C.C. (coord.) *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa*, col. *Investigar, intervenir y evaluar en educación*, vol. 3, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- En: <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/series/investigarintervenirevaluar>
- Castañeda-Reyes, M.R. y Madrigal, R. (2021) Pensar la configuración con sus posibilidades teórico-epistémicas para la investigación educativa, ponencia *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021*, del COMIE.
- Castañeda-Reyes, M.R. (s/f) “Prácticas de consumo en docentes: configuraciones y resistencias”, en proceso de dictaminación para la revista *Educarnos*, México.
- Castañeda-Reyes, M.R. y Madrigal, R. (s/f) “Apuntes para la noción teórico-epistémica de reconfiguración en la investigación educativa”, artículo en prensa para la revista REDCA.
- Dannoritzer, C. (Dir. 2010) *Comprar, tirar, comprar. Obsolescencia programada* en <https://www.youtube.com/watch?v=uGAgAZRMjU>
- ISCEEM-CA-4 (2016) *Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa*, archivo institucional y página de la SEP, PRODED, México.
- Stolowicz, B. (2012) *A contracorriente de la hegemonía conservadora*, México: UAM Xochimilco/Itaca.
- Stolowicz, B. (2018) Seminario sobre la actualidad de la obra de Ruy Mauro Marini. Imperialismo y superexplotación del trabajo en el capitalismo del siglo XXI, CEIICH/UNAM. En <https://www.youtube.com/watch?v=UsA41UFoO8g>
- Stolowicz, B. (2021a) “Luchas anticapitalistas: ¿Cómo se piensan?”, Revista Izquierda. En <https://revistaizquierda.com/luchas-anticapitalistas-como-se-piensan/>
- Stolowicz, B. (2021b) La pandemia de la deuda, en los 35 años del CEIICH/UNAM. En <https://www.youtube.com/watch?v=uoiseFdlayw>
- Tirel, M (2010) “El que quiera ser águila que vuele: el abstencionismo en Garrapatas, una comunidad marginada de Guerrero, México”. En Cuerpo Académico Configuraciones Formativas, *Poder y*

Palabras clave

Docentes; consumo; resistencia; reconfiguración, estado capitalista.

Teachers; consumption; resistance; reconfiguration, capitalist state.

Experiencias de jóvenes universitarios durante el confinamiento por la expansión de la pandemia de la COVID-19 y en su reintegración a la vida escolar post pandemia. El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán

Jorge Pacheco Castro¹ ; Mauricio Domínguez Aguilar¹

1 - Universidad Autónoma de Yucatán.

Resumen de la ponencia

El presente trabajo tiene por objetivo describir y reflexionar sobre las experiencias, vivencias, sentimientos y percepciones de los jóvenes universitarios del campus de las ingenierías de la Universidad Autónoma de Yucatán, durante los diez primeros meses de la primera fase de la pandemia de la COVID-19, cuando el gobierno estatal, como los de todos los países, decretó el confinamiento casi absoluto de las familias en sus hogares, la restricción de la movilidad social, económica, cultural (en todas sus manifestaciones), y permitió sólo el funcionamiento de los centros de abastecimiento esenciales y el desplazamiento humano exclusivamente por necesidades elementales: de alimentación y salud. Asimismo, describimos cómo estos jóvenes universitarios percibieron el inicio de las clases presenciales post pandemia sobre todo entre los estudiantes que entraron a las facultades sin conocerla y experimentar la vida universitaria. Estas medidas de confinamiento social fueron impuestas como parte de las estrategias de los gobiernos del mundo, en su intento de frenar el riesgo de la expansión incontrolable de la contaminación humana por el Coronavirus SARS COV-2, cuya propagación acelerada por todos los continentes del planeta en tan sólo cuatro meses demostró al mundo entero su alta capacidad de contagio y letalidad. El virus no tardó en manifestarse como una amenaza a la vida humana y como un gran desafío para la tecnología y las ciencias biomédicas, como también para los gobiernos de los países, concentrados hasta entonces en acrecentar la economía global y con la guardia baja para enfrentar un brote epidémico de tal magnitud, que a los largo de dos años cobró numerosas vidas en el planeta convirtiéndose en uno de los más grandes desastres humanos de los dos últimos siglos (por el número de los decesos humanos, más de 4.5 millones hasta el 8 de octubre del año 2021). En este trabajo planteamos y demostramos que el problema de la salud humana que hoy día se vive a nivel planetario es inseparable y causa también de los diversos problemas sociales que enfrentamos como grupos humanos que somos parte de sistemas sociales particulares. Es por esta razón que también las ciencias sociales y a la antropología en particular tuvieron frente a sí un reto y la capacidad de contribuir a comprender los efectos de la pandemia al nivel de las relaciones económicas, sociales y culturalmente y dar cuenta cómo la sociedad la ha vivido, la enfrentó y percibió.

Introducción

En el presente trabajo mostramos los impactos económicos, sociales y culturales que la pandemia de la Covid-19 generó en un grupo de 64 estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. Esta ponencia forma parte de los resultados preliminares de un Proyecto de investigación más amplio titulado *Experiencias y percepciones socioculturales de la entidad yucateca en el contexto de la pandemia de la Covid-19*, el cual pusimos en marcha desde los primeros meses comenzó a impactar la salud de la sociedad yucateca, tal como estaba sucediendo en todos los países del orbe.

En este proyecto partimos de la premisa que si bien la pandemia generada por el Coronavirus SARS COV-2, representó un gran reto para las ciencias y la tecnología biomédica, también lo constituyó para las ciencias sociales y las humanidades, como la antropología, economía, sociología, psicología y la historia, ya que a la par con los graves problemas de salud y muerte que generó entre la población mundial, también fue causa del surgimiento de numerosos problemas económicos, sociales, políticos y culturales en las sociedades de todo el mundo, al grado en que aún las mantiene en crisis.

En el caso particular de la antropología los estudiosos de esta ciencia tuvieron frente a sí un nuevo objeto de estudio que precisaron investigar, registrar y analizar con la finalidad de dar cuenta de los efectos que la pandemia tuvo en los aspectos económicos y socioculturales de las familias y sectores sociales que conforman la sociedad yucateca, en la medida en que las estrategias para intentar detener la vertiginosa expansión de la pandemia, decretada por el gobierno significaron un cambio abrupto en las formas de actuar de las personas, en sus relaciones sociales, en las costumbres y formas culturales de vida construidas en el proceso histórico de su vida cotidiana.

El confinamiento de las familias en los hogares, las restricciones a la movilidad y del agrupamiento social, el detenimiento casi absoluto de todas las actividades económicas, con excepción de las elementales de abastecimiento de alimentos y de salud y, en síntesis, el exigente llamado al aislamiento social durante el transcurso de casi todo el 2020, sin duda ocasionó múltiples reacciones sociales y formas de enfrentar los

impactos colaterales a los graves problemas de salud y letalidad de la pandemia.

El objetivo de este trabajo

Esta ponencia tiene por objetivo describir y discernir sobre las experiencias, impactos y percepciones que los jóvenes estudiantes de una facultad universitaria yucateca declararon que tuvieron durante los primeros meses de la pandemia, es decir, desde el 17 de marzo de 2020, cuando por decreto gubernamental se establecieron las estrictas medidas de contingencia a nivel nacional y al cabo de un par de meses tuvieron que retornar a las actividades escolares en línea; con la finalidad de que no perdieran el curso escolar y que quienes estaban por concluir la carrera pudieran hacerlo, hasta que al cabo de año y medio pudieron retornar paulatinamente a las escuelas con la modalidad híbrida, es decir, clases presenciales y virtuales.

Desarrollo

El enfoque y la metodología

El material que presentamos en este trabajo lo analizamos desde tres importantes enfoques antropológicos, el primero desde la “descripción densa”, planteada por Clifford Geertz, la cual implica “la interpretación de los sentimientos y percepciones” de los grupos sociales estudiados en busca de los símbolos y significados, de las formas sociales, culturales y humanas de comprender y concederle significados y sentido al mundo de las cosas y de los eventos que ocurren en el entorno y que afectan el curso normal de la vida, las relaciones sociales, la cultura y, en general, las costumbres construidas históricamente por las sociedades particulares (1990: 20, 26-28).

El segundo enfoque es el propuesto por Gilberto Giménez (2005) que plantea que la edificación de una cultura y sus significados ineludiblemente acontece en el marco de las determinaciones históricas estructurales en el que desenvuelve la sociedad, el pueblo o la nación que es su portadora. Dicho con otras palabras, la vida de una sociedad dada se enmarca y es determinada por las estructuras sociales dominantes que definen el lugar que cada sistema social ocupa en el orden mundial. En este sentido, el grado de los impactos que la pandemia ocasionó en los distintos grupos sociales o sectores de la sociedad ha dependido, en gran medida, del lugar que ocupan las familias en la estructura social, lo que seguramente fue determinante en los tipos de respuestas y en las condiciones con las que enfrentaron los severos impactos del SARS-COV-2 en todos los aspectos de la vida: en la salud, económicos, sociales y culturales.

El tercer enfoque es el que postula que “los desastres naturales rara vez existen porque los desastres son sociales, surgen de una combinación de peligro y vulnerabilidad humana, en donde la causa principal es esta última” (Kelman, 2020: 296). Específicamente, nos apoyamos en la vertiente teórica vinculada con los estudios de los desastres asociados a las amenazas naturales y biológicas, cuyos resultados principales consisten en hacer una clara distinción entre las manifestaciones de la naturaleza, sus efectos e impactos. Un dato que ejemplifica que la pandemia devino en uno de los últimos desastres humanos del presente siglo lo representa el hecho que tan sólo en el caso de México, hasta el 28 de julio de 2022, el número de los decesos fue superior a 327,000 personas y el número de contagios reportados era más de 6.69 millones.

El procedimiento y técnicas de investigación utilizadas para la recopilación de la información fue la que los estudiosos de la ciencia antropológica acuñaron en sus primeros acercamientos a los problemas socioculturales emergentes durante la pandemia y que denominaron como “etnografía de retazos”, la cual consistió en procesos y protocolos etnográficos diseñados entorno a visitas de campo de corto plazo (en nuestro caso en el aula virtual), utilizando datos fragmentarios pero rigurosos, los cuales reflejan la fijeza, el holismo y la certeza exigidos en todo proceso de investigación científica” (Günel Barma, Watanabe, 2020 en García Acosta, V., 2020: 44).

El contexto de los primeros meses de la pandemia y los jóvenes universitarios

Cuando surgió y comenzó a propagarse el Coronavirus SARS COV-2 en los países del primer mundo, para fines del 2019 y durante los dos primeros meses del 2020, muy poca atención captaron estas noticias en la población mexicana y en la latinoamericana en general e inimaginable fue para ellas que, en un abrir y cerrar de ojos, muy pronto nos veríamos sumergidos en el riesgo de ser infectados y en el terror que ocasionarían los decesos o el grave deterioro de la salud que ocasionaría el coronavirus en las personas, no obstante que la Organización Mundial de la Salud (OMS) había emitido la alerta mundial sobre la inminencia de una nueva pandemia.

Con el surgimiento de los primeros casos en la capital del país (importados y casi de forma inmediata de la multiplicación de los contagios comunitarios), la población de la entidad yucateca, como la de otros estados, de pronto comenzaron a poner mayor atención y, como se dice coloquialmente, a sentir pasos en la azotea y con ello a manifestar temor e incertidumbre sobre lo que sucedería en adelante. Estas percepciones de las familias yucatecas se incrementaron cuando el 13 de marzo de 2020 la Secretaría de Salud Pública (SSA) del estado, comunicó el primer caso importado y poco después las noticias fueron de los primeros contagios locales, hasta que el 17 del mismo mes y año el gobierno local e instituciones de salud y de educación anunciaron el inicio de las medidas de contingencia que a nivel nacional se establecieron para todo el país. Desde esta fecha la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la suspensión de las actividades escolares de todos los niveles educativos

Los jóvenes universitarios

De acuerdo con la información proporcionada por 64 jóvenes universitarios entrevistados, como sucede con otros acontecimientos extraordinarios que alteran el ciclo escolar, la suspensión de clases fue un evento inédito que, con cierto sarcasmo, afirmaron les ocasionó satisfacción porque se irían a casa hasta nuevo aviso y tendrían la oportunidad de tener vacaciones extras. Sin embargo, con el paso de los días, semanas y después de dos meses de estar confinados en las casas sin poder hacer lo que acostumbraban durante las vacacionales o en los fines de semana; sin poder desplazarse libremente porque además todo estaba cerrado o, en algunos casos, con el conocimiento que les llegaba acerca del contagio o deceso de algún familiar o conocido, la percepción de estos jóvenes sobre la pandemia y efectos comenzó a cambiar de tono y a adquirir un nuevo sentido, el de un riesgo latente e incluso de la amenaza a la vida.

Ni siquiera podían acudir a casa de sus familiares o amigos porque no lo permitían las mismas familias, ni tampoco acudir a las playas durante el periodo vacacional de primavera porque las autoridades cerraron el acceso y establecieron multas para quienes transgredieran lo establecido o hicieran reuniones festivas. De hecho, los mismos lugareños de los puertos optaron por cerrar las carreteras de acceso por temor de que los visitantes procedentes de Mérida fueran vectores de la propagación del virus en sus poblaciones.

Al término del periodo vacacional y al concluir el periodo de la cuarentena sin que por ella diezmaran los contagios y decesos de las personas infectadas y de mayor vulnerabilidad, las autoridades educativas comenzaron a explorar la posibilidad de continuar el ciclo escolar en la modalidad virtual. Para principios de mayo la Universidad Autónoma de Yucatán, dio aviso al personal docente y estudiantado que los especialistas en informática de la institución estaban trabajando en la instalación de las plataformas cibernéticas necesarias para que comenzaran las actividades escolares en línea por medio de las aulas virtuales.

En agosto de 2020 inició el nuevo ciclo escolar dentro de la llamada “nueva normalidad”, en la que desde entonces se irían reactivando paulatinamente las actividades de todo tipo, comenzando por las elementales. Así, en estas condiciones los jóvenes universitarios tuvieron que migrar de las aulas físicas a las virtuales y comenzaron a cursar sus materias, por tiempo indefinido o por lo menos hasta que existieran las condiciones y la seguridad para que pudieran retornar al espacio físico universitario sin riesgo al contagio de los estudiantes y docentes universitarios.

La migración de alumnos y docentes universitarios a las aulas virtuales, a las plataformas cibernéticas, al principio sucedió con ciertas deficiencias y limitaciones derivadas no tan solamente de los apurados ensayos y errores del personal encargado de las Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TICs) en la institución, sino principalmente porque el cambio abrupto a la escolaridad virtual de escuelas y centro educativos o de investigación del estado implicó una sobre carga de las capacidades de las redes de información. Sin embargo, en el transcurso de las semanas estas limitaciones comenzaron a ser subsanadas a medida que los profesionales que controlan los servidores, los alumnos y los docentes comenzaron a familiarizarse en el empleo de éstos y la nueva modalidad de “clases en línea” comenzó a percibirse como el único método que impediría que la educación formal se detuviera por un tiempo incierto.

Estas nuevas condiciones en las que se reinició la educación formal significaron un cambio radical en el proceso de la enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas. Para comenzar se interrumpió de pronto la costumbre cultivada desde niños de asistir a las escuelas y del contacto directo con los docentes y condiscípulos, para tener que adaptarse a la “nueva normalidad educativa” y de reeducarse en todos los sentidos de este concepto, “enseñar y estudiar en línea” desde los propios espacios de las casas y del contexto de los quehaceres de quienes conforman los núcleos familiares de los estudiantes.

De acuerdo con los jóvenes informantes no en todos los casos fue fácil el acceso a las clases virtuales e incluso acertaron confirmar que para la mayoría de ellos fue verdaderamente complicado terminar o iniciar los semestres y mantenerse en la escuela, cuestión que en algunos casos ocasionó deserciones. Sin embargo, la mayoría de ellos coincidió en plantear que a partir de estas nuevas experiencias de cursar la universidad percibieron ciertas “desventajas”, así como también “ventajas”, tales como se describen a continuación:

Los entrevistados señalaron que el cambio abrupto de las clases presenciales a las virtuales requirió de ellos la necesidad de disponer de una computadora personal, ya que la que utilizaban tuvieron que comenzar a compartirla con sus hermanos menores que estaban en otros niveles educativos, porque también ellos comenzaron a recibir sus clases por este medio. Ante esta situación y mientras sus padres podían adquirir otro equipo se apoyaron en sus teléfonos celulares para acceder a las clases virtuales. Esta nueva modalidad educativa emergente ante la contingencia se tradujo en una sobrecarga en la economía familiar, al tener los padres que comprar otra computadora, pagar la instalación de internet (si acaso no contaban con este servicio) o tener que comprar constantemente tiempo aire para los dispositivos celulares de sus hijos. En otros casos ante la incapacidad económica de los padres para adquirir una o dos computadoras los hizo optar por adquirir planes de equipos de telefonía celular de mayor capacidad, para que sus hijos pudieran acceder a las clases virtuales. Según los entrevistados tomar las clases por medio de los celulares tenía sus dificultades y limitaciones, ya que por lo general cuando se agotaban sus datos, debían abandonar el aula virtual y desconectarse sin haber concluido la clase. Otro aspecto poco favorable a este nuevo proceso educativo lo representó el hecho mismo de la invasión de la Universidad en la vivienda y en la vida cotidiana de las familias. Es importante mencionar que no todos los estudiantes contaban con espacios acondicionados para tomar clases sin ser interrumpidos por las actividades de los demás miembros de la familia o por los ruidos externos a la vivienda, lo cual según afirmaron era motivo de distracción de las clases y por ello de deficiencias en el aprendizaje de su carga académica en general. De acuerdo con la percepción de estos jóvenes universitarios, las clases presenciales son insustituibles en la medida en que no solamente se produce un contacto directo con los docentes, sino también se tiene la posibilidad de un intercambio de ideas y reflexiones que favorecen el aprendizaje. La ventaja de estar en el espacio de sus facultades o Campus Universitarios, además de que permite una mejor socialización con sus

condiscípulos y docentes e intercambio de ideas y experiencias, contribuye a crear en ellos el sentido de identidad y pertenencia a la comunidad universitaria. Cuestión que no tuvieron oportunidad de experimentar aquellos alumnos que ingresaron por primera vez en el primer semestre del ciclo escolar de 2020, sino hasta enero de 2022 cuando inició el retorno paulatino a las clases presenciales. Una de las ventajas que señalaron los entrevistados de tomar las clases en línea la atribuyeron a las diversas capacidades que tenían los alumnos para asimilar la exposición momentánea de los temas de las Actividades de Aprendizaje, ya que la posibilidad de gravar las clases les permitió volver a escucharla, terminar de comprender lo expuesto y hacer las tareas con más certeza. El retorno paulatino y escalonado de los estudiantes a las clases presenciales y con ello la formalización de las clases bajo la modalidad híbrida (primero de las materias que requerían de laboratorios o talleres de prácticas), implicó para ellos cierta desestabilidad en el cumplimiento de las materias que cargaron para el semestre en curso. Desde entonces no solamente tuvieron que acudir a las facultades para recibir ciertas clases, sino que en ocasiones éstas coincidían con el inicio de las que se dictaban en línea. Por este motivo los estudiantes tenían que acceder a las aulas virtuales desde los ordenadores del salón de cómputo de la facultad, los cuales, según señalaron, carecían de cámaras para que se visualizaran en el aula por lo tanto, eran equipos obsoletos que les ocasionaban frecuentes interrupciones al sacros de línea. En resumen, la modalidad de clases en línea en la UADY, como sucede en otras universidades públicas, requiere de una buena inversión en el equipamiento de salones especiales, con equipos de cómputo con las capacidades apropiadas para el uso requerido de los universitarios, así como de servidores que permitan una mejor estabilidad de los enlaces de los alumnos y docentes a través de las plataformas de los salones virtuales.

Conclusiones

En conclusión, para los 64 jóvenes universitarios que accedieron participar en el ejercicio de conversar y reflexionar sobre los impactos que la COVID 19 ha generado para sus familias y en la sociedad en general, y que constituyeron un grupo etario de entre 18 y 23 años, se puede afirmar que para ellos ésta ha constituido un evento de carácter biológico que por primera vez han tenido que confrontar y asimilar como un fenómeno que puso en riesgo la salud y la vida de las personas, y que les ha impuesto nuevas condiciones para desenvolverse o relacionarse en su día a día.

Para la mayoría de ellos los indujo a asumir nuevas experiencias y comportamientos de los que han aprendido a adaptarse y sobrevivir en los momentos más álgidos de la expansión de los contagios, del confinamiento en sus hogares y frente a las restricciones decretadas por los diversos niveles de gobierno y la Secretaría de Salud Pública (los tomadores de decisiones).

Ante esta pandemia de escala global cuyos impactos y efectos irrumpieron en la vida rutinaria y en la salud de los informantes, si bien la mayoría de ellos adquirió nuevos aprendizajes para conservar su propia salud y la de los suyos, que les permitieron valorar la importancia del sentido de la familia, la convivencia y la comunicación, también hubieron casos de experiencias que quebrantaron su salud y la de algunos integrantes de sus familias y parientes cercanos, o incluso sufrieron pérdidas de vida, tales como padres, tíos, abuelos u otras personas cercanas con las que mantenían vínculos estrechos; estas experiencias se tradujeron en eventos de la vida que los enseñó a entender y tener conciencia sobre la vulnerabilidad a los riesgos que no conocían.

En cuanto al aspecto de las relaciones sociales y vínculos afectivos con otras personas, lo jóvenes afirmaron que pudieron percibir y experimentar que al interior de las familias se estrecharon los vínculos afectivos y de comunicación con sus hermanos. En algunos casos aprendieron a conocerse a sí mismos y a controlar sus emociones que en ocasiones eran explosivas. Afirmaron que como en pocas ocasiones tuvieron oportunidad de interactuar como familia, lo cual no hacían por la misma dinámica de trabajo y responsabilidades que tenían los integrantes del hogar o por las razones de los tiempos y espacios lúdicos impuestas por el sistema económico dominante global.

Finalmente, sobre la percepción de los estudiantes en relación con la pandemia y sus efectos se puede señalar que aprendieron a valorar la libertad de la movilidad social, así como el sentido de la familia, del diálogo, de los vínculos de amistad, solidaridad con los compañeros que tuvieron graves afectaciones en sus familias, y lo más importante comprendieron el valor de preservar la salud propia y la de los suyos.

Bibliografía

García Acosta, Virginia (2021). "Aprendizajes y nuevos derroteros en el estudio de los desastres y epidemias. Reflexiones desde la antropología" en *Desacatos*, revista de Ciencias Sociales, num. 65, enero-abril 2021. En línea, en <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2271>, consultado el 8 de mayo de 2021.

Geertz, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa Editorial.

Giménez, Gilberto (2016). "La cultura como identidad y la identidad como cultura" en <https://perio.unip.edu.ar/Teorias2/Textos/articulos/gimenez>, consultado el 21 de junio de 2016.

Kelman, Ilan (2020). "Covid-19: What Is the Disaster?", en *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, vol.28, núm. 2, pp. 296-297. En línea, en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi-epdf/10.1111/1469-8676.12890>, consultado el día 5 de mayo de 2021.

Our World in Data (2021). En línea, en <https://ourworldindata.org/coronavirus-data>, consultado el día 8 de octubre de 2021.

Palabras clave

Resumen de la ponencia

O processo de ressignificar a formação docente sob a égide do capital financeiro foi iniciado na década de 90 do século XX no Brasil. Sob o título de formar docentes conectados com as novas exigências da sociedade do século XXI, competências e habilidades voltadas para a "melhoria da qualidade do ensino" entraram na agendasetting das mídias e das políticas públicas. Porém uma análise mais apurada sobre os discursos construídos apontaram para a exclusão dos docentes do seu lugar de fala na educação. Quais os motivos desta exclusão? As dificuldades de implementar a pauta mercadológica na formação docente retardaram as mudanças, mas o ano de 2020 chegou com um elemento externo que modificou radicalmente este cenário: a pandemia de Covid-19. O duro impacto das vidas ceifadas, a inescrupulosa necropolítica posta em prática, somada a crise econômica herdada, mergulharam o País numa precarização sem precedentes dos postos de trabalho, englobando o trabalhado docente. Desde a formação para esta nova realidade social, as práticas desenvolvidas pelos docentes no mercado, a agenda mercadológica se impôs como uma exigência inquestionável. Este trabalho visa apresentar os dados iniciais da pesquisa em curso e seus primeiros apontamentos a partir da realidade de duas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro (BRASIL) e da formação de licenciandos na Universidade Veiga da Almeida (RJ-BRA). ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012. DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. MORAES, Dirce A. F. de; GOMES, Joyce; GOUVEIA, Sérgio. As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. Florianópolis: Revista Linhas, v.16, n.30, p.214-234, jan./abr. 2015. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Campinas: Revista Histedbr on-line, n.30, p.275-291, jun. 2008. SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006. SOUZA, Jessé. A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2012

Introducción

O processo de ressignificação da formação docente sob a égide do neoliberalismo iniciado nas décadas de 1980 e 1990 representaram a última fronteira de desmobilização do mundo do trabalho (emprego). Durante o governo militar brasileiro (1964-1989) e mais especificamente durante a ditadura militar (1968-1982) a educação pública brasileira foi arruinada, transformada em deficiente, ineficaz e sem qualidade. Os governos dos Generais Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979) e João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) consolidaram a desestruturação da qualidade da educação pública alegando a necessidade de sua ampliação – de fato a educação necessitava ser universalizada, porém sem o custo da perda de sua qualidade.

O desmonte da qualidade da educação, teve início com a promulgação da Constituição Federal (1967) que alterou o regime de investimento mínimo da União na educação. A qualidade da educação pública dos anos que antecederam o Golpe Militar de 1964, foram um dos fatores que impediram a tentativa de Golpe em 1954 (ano do suicídio de Getúlio Vargas) pois havia pensamento crítico e mobilização nos setores estudantis e produtivos, fruto de uma educação restrita em sua universalidade, mas de qualidade incontestável. Devido as mobilizações sociais, durante as décadas de 1950 e 1960, exigindo reforma agrária, reforma política e transformações sociais – e principalmente a participação do povo na vida política se contrapondo aos interesses dos setores associados ao capital internacional – os setores militares e civis antidemocráticos se mobilizaram para o Golpe com apoio estadunidense no contexto de Guerra Fria – alardeando um suposto perigo de um Brasil comunista, a (re)invenção do perigo vermelho (1937).

A Constituição de 1967 permitia a redução dos investimentos da União – em 1961, no governo João Goulart, o percentual era de 12% de investimento. No ano de 1970 o percentual de investimento caiu para 7,6% e chegou ao mínimo de 4,31% de investimento em 1975. A queda de investimentos impactou a curto prazo sobre a infraestrutura e sobre os salários dos professores. A médio prazo ocorreu a inversão do público consumidor da educação pública, pois os mais ricos abandonaram as escolas públicas pela falta de qualidade migrando para a educação particular criando assim um ciclo vicioso de ausência de investimentos e ausência de cobrança por investimentos. A longo prazo a redução de investimentos impactou sobre a qualidade dos licenciandos, pois a

busca por melhores salários redirecionou a opção de muitos vestibulandos.

Uma segunda consequência da Constituição de 1967 e da política educacional implementada pelos militares foi o incentivo a abertura e o crescimento da iniciativa privada. A política de subsídios, com isenção de impostos, doação de terrenos, e principalmente, a adoção de bolsas de estudo – ampliada pela Emenda Constitucional nº 1 de 1969 – permitiu um crescimento vertiginoso do setor. A política de transferência do setor público para o privado na educação já se alinhava com a lógica neoliberal de Estado mínimo implementada pelos governos de Jimmy Carter (1977-1981) e Ronald Reagan (1981-1989) nos EUA. Ampliar a rede de atendimento, introduzindo as classes mais pobres na escola, sem aumentar a infraestrutura e sem garantir a manutenção da qualidade da educação criaram condições para a falência da educação pública do Brasil, perpetuação da exclusão e agravamento da desigualdade social.

Diante deste histórico deveria ser facilitada a entrada das medidas mais ortodoxas da política neoliberal no Brasil, porém quatro fatores alimentaram as resistências: primeiro a herança getulista de um Estado paternalista e condutor da economia; segundo as parcelas da sociedade civil, criadas no sistema público de qualidade que não se renderam as políticas militares antidemocráticas; terceiro a sobrevivência da qualidade em algumas escolas da educação pública por força de suas estruturas ou pela luta dos docentes; e quarto a mobilização dos setores civis no processo de redemocratização impulsionando a defesa dos direitos que viriam a compor o artigo 5º da Constituição Federal de 1989. Claramente setores da sociedade civil de luta por direitos segmentários (mulheres, negros e pretos, povos originários, lgbt's, entre outros); sindicatos e professores representaram as maiores resistências. Exatamente por esse motivo, sobre os dois últimos – sindicatos e professores – as forças de destruição e cooptação passaram a atuar. Na nova sociedade do século XXI – tecnológica e informatizada – o ideal de eficácia e qualidade passaram a ser ditados por organismos internacionais. O “roubo” da fala destes setores passou a ser uma estratégia de desmobilização e enfraquecimento.

Desarrollo

As duas décadas subsequentes, 1990 e 2000, foram palco para o enfrentamento entre a política neoliberal e seus representantes contra os setores civis que resistiam. Lentamente os sindicatos foram sendo desmobilizados, empresas públicas privatizadas, mas de alguma forma a ideia de uma cidadania plena que passava pelo centralidade do emprego sobrevivia. Além da memória getulista, outro campo promotor desta resistência era a educação, pois a crença do pleno emprego através da educação permanecia viva na mentalidade das gerações daqueles nascidos entre os anos de 1930 e 1980. Particularmente no Rio de Janeiro, onde uma memória regional ligada aos tempos gloriosos da capital federal, ajudaram a manter as esperanças no trinômio educação-emprego-cidadania como um ideário a ser perseguido pela sociedade, e em especial pelos jovens. Para os setores neoliberais e seus associados era necessário destruir este ideário. Destruir um ideário leva tempo e investimento. Era preciso descredibilizar, torná-lo um pária, silenciá-lo e por último culpá-lo pelo fracasso social. Todas essas etapas foram realizadas nestas duas décadas através de diferentes práticas políticas e sociais.

A primeira ação, e a mais eficaz, foi a perda do poder de compra do salário docente. Numa sociedade capitalista e consumista, uma profissão bem-sucedida está ligada ao seu poder de compra e o status que ela possui (sendo este status composto pela produção do seu poder de consumo e sua capacidade de opinar publicamente, ou seja, sua força como voz ativa – o intelectual orgânico no sentido gramsciano). As perdas do poder de compra do salário docente tornaram a profissão pouco atrativa ao longo dos anos e assim desrespeitada socialmente. O perda de poder de compra, a ausência de um piso salarial único praticado por lei, levou a distorções entre regiões e entre o setor público e o privado.

A segunda ação, alimentada diretamente pela primeira, foi a “fuga” da mão-de-obra qualificada do setor público para o setor privado. Rapidamente o setor privado passou a ter os profissionais mais capacitados e o setor público passou a ser um “bico” para a garantia da estabilidade e da aposentadoria. Com jornadas de trabalho estafantes que combinavam lotação em salas de aulas, com carga horária superior a 40 horas semanais (por receber hora/aula), os deslocamentos entre as instituições de ensino, a pressão por aprovação e qualidade (no setor privado), e o crescimento do “mais trabalho” – ou seja, trabalho realizado não remunerado como: estudo, preparação de aulas, correção de atividades, trabalhos e provas, e elaboração de atividades, além de lançamento de notas e conteúdos em diários físicos e virtuais), o resultado foi a criação, em muitos casos, de dois perfis de um mesmo profissional docente – um professor proativo na rede privada e um professor procrastinador na rede pública.

A terceira ação correspondeu a construção de uma identidade de um profissional desqualificado realizada pelo Estado e pela mídia. Na construção realizada pelo Estado atuaram três pontos importantes: a formação deficitária dos cursos sem a renovação dos currículos; a ausência de políticas de formação continuada do docente alinhadas com as mudanças societárias; e a imagem do funcionalismo público parasitário. A construção realizada pela mídia partiu dos subsídios fornecidos pelas ações de desqualificação do Estado, as inações deste próprio Estado; agravadas pela imagem do parasitismo dos docentes da rede pública, estimuladas com o ódio ao setor público e em especial ao professor por sua arrogância de classe; além da desqualificação promovida em decorrência da disputa pelo lugar de fala intelectualizado entre a mídia e os docentes, com claro favorecimento da mídia por ser enunciadora de seus próprios discursos.

A quarta ação consubstanciou o “roubo da fala”, ou seja, o sequestro do lugar de fala sobre educação e sobre a qualidade da educação. A construção de uma agenda da educação para o século XXI privilegiou atores sociais de fora do espaço escolar tradicional (chão da escola). Instituições internacionais, organizações não governamentais e o terceiro setor – com ou sem experiência na educação básica pública passaram a determinar o que as Escolas do Século XXI deveriam ensinar. Foi neste contexto que se produziram as ideias de gestão

educacional, a inserção de habilidades e competências, os currículos flexíveis, uma “nova psicologia educacional”, e uma “nova formação para o novo mundo do trabalho” onde surge o conceito de protagonismo. Diante da produção destas ideias, da criação de novos indicadores de qualidades que partiram de sistemas de avaliação padronizados internacionais e da inserção de novos instrumentos e tecnologias educacionais, os docentes foram rapidamente associados a figuras jurássicas perdidas no tempo, sem espaço e sem fala na nova educação – professores ou professores tradicionais.

A quinta ação protagonizada pelo Estado sobre os docentes foi a fabricação de um animosidade convertida em conflito: professores *versus* policiais. Um processo similar ao ocorrido com os professores já vinha ocorrendo com as forças policiais – com uma longa história de péssima remuneração, condições degradantes de trabalho, baixo investimento e com o agravante incomparável de exposição da vida. Porém desde o fim do Regime militar ditatorial no Brasil as duas classes vinham se afastando. As críticas a corrupção e as ações com vítimas fatais por parte das polícias – sem uma crítica aprofundada a historicidade das relações e ao sistema – foram aumentando o abismo entre os dois setores. Mas as gestões nos Estados a partir de 1998 (predomínio do Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB) agravaram as relações com conflitos físicos como forma de coibir as manifestações políticas e as greves dos professores.

A sexta ação incidiu diretamente sobre a formação docente. Foram ações e inações que afetaram diretamente a qualidade da formação docente. Nas ações podemos destacar a inserção das horas ligadas as práticas pedagógicas e as horas dedicadas a extensão – embora necessárias e essenciais – na prática substituíram as disciplinas de formação, e por não serem fiscalizadas ou reguladas, nas Instituições privadas se transformaram numa fonte de economia de custos com o não pagamento docente ou precarização do seu trabalho. Como inação do Estado podemos apontar a ausência de uma política formativa que exigisse no currículo a formação com foco no uso de novas tecnologias digitais e informacionais. Essa ausência vem gerando, até os dias de hoje, profissionais recém-formados sem nenhum conhecimento pedagógico associado a tecnologia, e assim distantes de uma formação para o século XXI nos moldes propostos pela política pública no Brasil.

Nos anos finais da década de 2000 e ao longo da década de 2010 as enunciações veiculadas pelas grandes mídias encontraram um grande vilão para o fracasso educacional atestado nas medições internacionais – o professor. O docente por falta de formação, qualificação ou vontade foi responsabilizado pelo fracasso escolar. Histórias de superação passaram a ser exibidas em programas de entretenimento aos sábados e domingos. Professores que mesmo precarizados financeiramente, superavam dificuldades econômicas, físicas e geográficas para lecionar e assim fazer a diferença com seu compromisso social. Na contramão os docentes que lutavam por melhores condições, piso salarial e melhoria na qualidade da educação pública foram transformados em sanguessugas e vagabundos pois só pensavam no dinheiro ou em encontrar mecanismos para não trabalhar, e a greve seria o principal deles.

Foi no contexto deste quadro caótico que os professores do chão da escola foram sendo alijados, cada vez mais excluídos dos debates realizados entre organismos multilaterais e internacionais, ONG’s, institutos e fundações junto ao Estado sobre educação. Foi neste contexto que docentes da educação básica e superior enfrentaram o labor durante a pandemia de Covid-19. Enquanto parte da sociedade se estarrecia com o convívio diário com seus filhos, crianças e adolescentes, e clamavam pelo retorno as aulas presenciais, os professores se desdobravam na oferta de uma educação remota emergencial, em sua grande maioria sem qualquer formação e recursos materiais para a prática educativa.

E assim, com este histórico, os professores se viram diante da pandemia de Covid-19. No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizou por meio da portaria 343, que as disciplinas presenciais referentes ao ensino federal fossem realizadas por intermédio da tecnologia da educação (BRASIL, 2020). Plataformas como o *Google Sala de Aula*, *Meets*, *Zoom*, *Moodle*, *AVA*, *SIGAA* foram ganhando consistência à medida que foram sendo adotadas pelas instituições de ensino públicas e privadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Muitos sem o menor conhecimento desta ferramentas se viram diante da complexidade dos seus usos associados a aprendizagem. Nesta situação emergencial de ensino remoto se faziam necessárias novas habilidades e competências por parte dos docentes envolvendo as tecnologias de comunicação. Porém, suas formações e as formações continuadas não os capacitaram para desempenhar esta prática.

As duas escolas estaduais que acompanhamos eram da rede estadual, ou seja, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Uma escola na capital e outra escola no interior. Os nomes das escolas e dos docentes foram preservados pois infelizmente existe o “mal-estar”, ou as represarias, sobre os docentes quando estes expõem suas condições de trabalho. Na escola da capital estavam lotados 73 docentes de matrícula e 14 docentes com GLP (Gratificação por Lotação Prioritária – ou seja, professores que cumprem extra fora de sua lotação). Através do google forms foram realizadas consultas aos docentes sobre o seu grau de prática e uso das ferramentas digitais. Na escola do interior eram 88 docentes de matrícula e 36 docentes com GLP. Essas consultas ocorreram em: 20/03/2020; 20/06/2020; 20/09/2020 e 20/12/2020.

Applique-se – ferramenta oficial da Seeduc-RJ para o período de pandemia. Por ser uma ferramenta nova 100% dos docentes desconheciam seu uso e suas funcionalidades na primeira consulta realizada em 20/03/2020. Entre os meses de março e julho foram realizadas diversas formações continuadas – dentro e fora do horário de trabalho, sem remuneração ou compensação extra das atividades fora do turno (um primeiro indício de precarização no estado emergencial de ensino-remoto). Assim, em 20/06/2020, 63% dos docentes já afirmavam ter conhecimento bom do aplicativo e 11% afirmavam não possuir nenhum conhecimento do aplicativo, destes 80% haviam realizado as formações. Entre aqueles que afirmavam possuir um conhecimento bom 81% acreditavam nas potencialidades do aplicativo e 6% optaram por seguir utilizando outras ferramentas. Na última consulta em 20/12/2020 eram 75% afirmando conhecer as funcionalidades do *aplique-se* e 93% utilizavam o

aplicativo;

Google classroom – ferramenta utilizada como trampolim para o *aplique-se*. Na consulta realizada em 20/03/2020 100% dos docentes afirmaram conhecer a ferramenta, e 74% afirmaram fazer uso da ferramenta. Com a introdução do aplicativo da Seeduc o uso do classroom caiu na consulta de 20/06/2020 para 40% e chegou a 20/09/2020 ao percentual de 8%, zerando na última consulta realizada em 20/12/2020;

Google Meet/Zoom – ferramentas conhecidas por 70% dos docentes e utilizada por 38% dos docentes na consulta de 20/03/2020. O número de docentes caiu drasticamente devido as limitações de acesso ao sinal e a aparelhos celulares por parte dos alunos. Em 20/06/2020 eram 17% utilizando e em 20/12/2020 o percentual foi de 4% utilizando;

Whatsapp – ferramenta conhecida e utilizada por 100% dos docentes em 20/03/2020. Muitos docentes já utilizavam os grupos das turmas para manter contato com os alunos, logo, este se tornou um dos principais meios de manutenção de vínculo entre professores e alunos. Em 20/06/2020 permaneciam 90% dos docentes fazendo uso pedagógico da ferramenta. Em 20/12/2020 o número subiu para 96% de docentes utilizando a ferramenta de forma pedagógica. Ferramenta de maior sucesso no uso docente e na interação com os alunos.

Conclusiones

A primeira conclusão que gostaria de apresentar está relacionada ao processo histórico de desmonte da educação pública e do roubo do espaço de fala docente. O desmonte teve início com a ditadura civil-militar entre os anos de 1964-1989 no Brasil. Políticas, falta de investimentos e estímulo ao crescimento da rede privada foram as três principais práticas de desmonte realizada sobre a educação pública para atender ao projeto político de alienação e despolitização da população brasileira. O efeito sobre a classe docente foi a precarização das suas condições de vida (salário) e das condições de trabalho (sem investimento de infraestrutura). O resultado imediato foi a perda do status que a profissão possui junto a sociedade brasileira e conseqüentemente uma mudança gradual no papel da educação na formação para o mundo do trabalho, o que atenderia aos interesses da política neoliberal.

Em relação ao roubo da fala as ações ocorreram ao longo das décadas de 1990 e 2000, num contexto de implementação do neoliberalismo, porém o agente promotor foram as mídias associadas as ONG's, Institutos e Fundações educacionais. O roubo da fala é consequência do invisibilizamento ou do apagamento da fala docente ligado ao chão da escola. Excluindo a voz do docente de linha de frente, o lugar passou a ser ocupado por ONG's, Institutos e Fundações que possuíam interesse em criar uma ambiência educacional inserindo novas habilidades e competências ligadas a precarização do mundo do trabalho e flexibilização de garantias trabalhistas.

A pandemia de Covid-19 escancarou a precariedade do mundo do trabalho docente. Entre a primeira consulta, 20/03/2020, realizada aos docentes 211 docentes e a segunda consulta, realizada em 20/06/2020, um total de 80% já sinalizavam problemas para a manutenção do ensino remoto. Os problemas com a rede de internet eram um empecilho para 78% dos docentes no interior e para 41% dos docentes da capital. Os problemas materiais, ou seja, aparelho para realização dos encontros (computadores de mesa, notebook's, celulares e tablet's) foi apontado por 93% dos docentes que em meio a pandemia necessitaram levar seus aparelhos para manutenção ou reparo em meio a pandemia, sem apoio ou ressarcimento financeiro.

Outro fator de precarização do trabalho docente em meio a pandemia foi as longas jornadas de trabalho. Entre os docentes 82% eram oriundos do concurso de 16h semanais, sendo 12h cumpridas na escola e 4h para elaboração de atividades e coordenação. Porém durante a pandemia os horários de trabalho deixaram de respeitar a carga horária do concurso. Começando pela própria prática da Seeduc-RJ na formação continuada e prolongada na prática diária pois a grande maioria dos alunos realizavam as atividades, postagens e contatos de forma assíncrona, ou seja, em horários alternativos. 37% dos docentes relataram na consulta de 20/03/2020 que os alunos demandavam atividades fora do horário. Este percentual foi escalando nas novas consultas. Em 20/06/2020 eram 52%, em 20/09/2020 esse percentual chegou a 85% e alcançou 94% em 20/12/2020.

A pesquisa ainda esta em andamento revisitando os docentes após o período de pandemia para compreender como sua prática foi alterada. O que podemos afirmar é que o processo de precarização do trabalho docente segue ocorrendo. Iniciado pelo governo militar com objetivo de desqualificar a formação da sociedade e assim produzir uma alienação social, foi redefinido pelos interesses do capital especulativo financeiro com objetivo de criar habilidades e competências ligadas ao mundo neoliberal. Precarizar o trabalho docente é garantir um campo aberto para pautar políticas e práticas educativas sem pensamento crítico e excludentes. Permite também a ausência de discussão sobre a formação do docente ligada as novas tecnologias, um sobre uso de equipamento próprios sem custo para o Estado e principalmente a manutenção de baixos salários.

Bibliografía

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. CASARIN, Helen de Castro Silva;

CASARIN, Samuel José. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORAES, Dirce A. F. de; GOMES, Joyce; GOUVEIA, Sérgio. As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. Florianópolis: Revista Linhas, v.16, n.30, p.214-234, jan./abr. 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Campinas: Revista Histedbr on-line, n.30, p.275-291, jun. 2008.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Jessé. A construção social da subcidadania. Para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2012

Palabras clave

Formação docente; competência; precarização; pandemia covid-19

Resumen de la ponencia

Diversos autores han abordado aspectos propios de la relacionalidad humana que ocurren en el aula. Desde el intercambio entre pares, pasando por la relación entre maestros y alumnos, abordando aspectos propios de la presencia de la alteridad cultural, todos estos trabajos muestran una preocupación creciente por el análisis de “lo social” en el espacio educativo de corte formal. Considerando que es justamente el aspecto cultural el que enmarca una explicación de corte psicosocial, es necesario asumir el reto que implica construir un marco explicativo de la relacionalidad en el aula, en nuestra sociedad. El presente trabajo ubica las líneas investigativas necesarias para el desarrollo de un proyecto de psicosociología de la educación, que permita, a mediano y largo plazo, conformar una perspectiva propia de la situación que prevalece en las aulas, así como de las posibilidades de desarrollo de alternativas relacionales que incidan en la educación. Dichas líneas de trabajo se ubican en torno a las nociones básicas, propias de la Psicología Social, tales como el conflicto y la influencia social, el cambio social, la comunicación social, entre otras. La propuesta ubica también el manejo de los escenarios educacionales a partir de los cuales este trabajo es posible. La comprensión de la dimensión informal de la vida escolar, en la cotidianidad es imprescindible en la explicación de las diversas producciones educativas, tales como el rendimiento escolar, la calidad educativa, la deserción o fracaso escolar, etc. Los eventos como el cotilleo en el aula, el recreo en el patio escolar, las interacciones en los pasillos y las zonas de acceso, etc., son hechos simbólicos que aportan al derrotero de los habitantes de la institución educativa. Debido a que el interés de numerosos autores, se ha centrado en la interacción formalizada en el currículum explícito, durante el proceso educativo, es imprescindible abordar esos otros espacios poco estudiados hasta el momento. Estos eventos ejercen influencia poco conocida en la realización de los objetivos formalizados en el currículum explícito, lo que hace imperativo fomentar su investigación.

Introducción

Los enfoques educativos tradicionales han estado marcados por la supremacía de los modelos individualistas. Ante la complejidad de los problemas actuales de la educación, estos enfoques representan serias limitaciones para el desarrollo de respuestas efectivas a las demandas sociales contemporáneas sobre el campo. El aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa que representa de manera nítida, la necesidad de una perspectiva psicosocial en el mejoramiento educativo. Contando con un amplio bagaje de investigación empírica, ha logrado posicionarse como un posible camino con un verdadero potencial para la innovación de la práctica educativa dominante. Al otorgarle un espacio central a la interdependencia como medio de aprendizaje, se abre la posibilidad de desarrollar una perspectiva educativa no sólo diferente, sino con una mayor capacidad de respuesta a los desafíos contemporáneos de la educación. La diversidad de estrategias a partir de sus principios y la expansión de su investigación y de su práctica en diversos países, es indicador de la orientación hacia la cual van encaminadas las posibles innovaciones de los sistemas educativos.

El punto de vista psicosocial de la educación ha estado presente al menos desde los años 30 del siglo pasado. La propuesta del aprendizaje cooperativo puede ser interpretada como un condensador de buena parte del conocimiento psicosocial en el contexto educativo; en este sentido, representa la posibilidad del desarrollo de un referente de innovación de la práctica educativa desde un punto de vista psicosocial.

A pesar de representar ese potencial de innovación educativa, el aprendizaje cooperativo no ha estado exento de la influencia de los modelos hegemónicos a los que se ha recurrido para la planeación, evaluación y comprensión del fenómeno educativo. El desarrollo teórico y empírico ha estado dominado por un punto de vista interpersonal. Al haberse desarrollado diversas técnicas, su investigación ha estado más orientada hacia la evaluación de sus efectos, que hacia su comprensión. Esta situación ha propiciado la proliferación de textos que dejan la impresión de un recetario para implementar diversas técnicas que han resultado eficaces en el logro de objetivos muy concretos. Al ser reducido a una estrategia educativa más, no sólo se hace a un lado su potencial educativo, sino que se cae en el desarrollo de un discurso que simplifica y banaliza el sentido del término “cooperación” en la vida social. Que la comunidad de investigadores y teóricos sobre esta área, al seguir sus cánones metodológicos apelen a definiciones muy delimitadas, no significa que estén sancionadas de esa manera por el mundo social. Al proponerse como una práctica educativa, no se puede relegar a un mero problema “técnico” de significado, más bien, entramos al terreno de la responsabilidad social, que nos obliga al análisis del impacto de lo que se investiga y se teoriza sobre este tema.

En mi opinión existe la necesidad de dotar al aprendizaje cooperativo de un marco conceptual que permita una mayor influencia en la práctica educativa, así como una difusión más generalizada. Creo que la idea de interdependencia positiva a la que se ha recurrido predominantemente para su explicación, limita seriamente el desarrollo pleno de sus potenciales educativos, tanto en su implementación práctica como en su innovación como esquema de trabajo educativo. Estas limitaciones se explican en gran medida, por el rezago de la investigación de su contexto social, tanto en el escenario del grupo, como en el plano de su dimensión simbólica, en las que están inmersas las interacciones cooperativas.

En este sentido, son relevantes los enfoques que se han preocupado por el contexto de la interacción social o los que tratan de construir una concepción holística de la misma. Por lo que corresponde al contexto del grupo, en este trabajo se considera la propuesta de la teoría de la identidad social, que plantea a la cooperación como resultante de la constitución previa del grupo. Por otra parte, en el plano de la interacción social, se consideran los enfoques de la pragmática lingüística, la etnometodología y la retórica, como fuentes que aportan valiosos elementos para la comprensión de los significados involucrados en la interacción cooperativa. Estos enfoques, al proporcionar explicaciones de la cooperación que difieren sustancialmente de las desarrolladas por los enfoques tradicionales, apuntan a la necesidad de una revisión crítica del concepto cooperación y de la interpretación de sus efectos. Los problemas de orden práctico y teórico que se derivan desde estos marcos conceptuales van más allá de la interacción interpersonal. Por ejemplo, en lo que corresponde al plano del grupo, una implicación derivada desde la teoría de la identidad social, es la de constitución de un grupo como condición previa a los actos cooperativos. Esto contrasta fuertemente con la explicación tradicional fundada en el concepto de interdependencia positiva. Esta última ha sido tradicionalmente planteada como la generadora de la cooperación. Cada una de estas interpretaciones tiene efectos radicalmente diferenciados para cuestiones prácticas. En el primer caso, la meta inicial para la implementación del aprendizaje cooperativo es la constitución de un verdadero grupo. En el segundo, ha bastado con diseñar tareas que implican a la interdependencia positiva. Por lo que respecta a los enfoques del análisis comunicativo de la interacción social, éstos nos llevan a considerar el papel de la cultura y la dinámica social como determinantes en la comprensión de los significados, que posibilitan las situaciones cooperativas. Dichos significados van más allá de una relación de interdependencia positiva. De hecho se podría afirmar que esta última es posibilitada por esas condiciones, ya que implica que para lograr una situación de interdependencia positiva, se tienen que lograr resolver cuestiones como el dominio sobre determinados supuestos y prácticas culturales. En este sentido, cabe la posibilidad de que la experiencia cooperativa en la educación sólo se circunscriba a condiciones sociales y culturales específicas, y no que sea la causa de su transformación.

Las implicaciones de los enfoques examinados anteriormente, permiten considerar al desarrollo conceptual y empírico del aprendizaje cooperativo como aún incipiente y con varios caminos teóricos y empíricos por recorrer. En suma, la preocupación central en el desarrollo de este trabajo ha sido la necesidad de considerar un marco social más amplio, que el circunscrito a las relaciones de interdependencia instrumental.

El contenido de este trabajo se ha organizado de la siguiente manera. En su primer capítulo hace una revisión general de lo que se ha considerado tradicionalmente como los conceptos y efectos del aprendizaje cooperativo. Posteriormente en el segundo capítulo, se examinan algunas de las posibles interpretaciones del término cooperación en el contexto de la interacción social, para definir el sentido que resulta de interés para este trabajo. En el tercer capítulo, se examinan las implicaciones del contexto de grupo en la interpretación e implementación del aprendizaje cooperativo, a partir de la teoría de la identidad social y de la autocategorización del yo. Finalmente, a partir de la revisión realizada, se describen las conclusiones, relacionadas con algunos de los elementos que se propone considerar, desde un punto de vista psicosocial contemporáneo del aprendizaje cooperativo.

Desarrollo

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

El aprendizaje cooperativo es una manera de organizar el trabajo en el aula, se refiere a una forma de interacción basada en la interdependencia positiva de las actividades del aula para el logro de la tarea asignada, donde todos tienen la misma oportunidad de éxito. Esto bajo el esquema de la evidencia de la responsabilidad individual en el logro de un objetivo común, no sólo en lo que respecta al producto de la tarea realizada, sino también de su correspondiente evaluación (Díaz-Aguado, 2006; Johnson y Johnson y Holubec, 2006; Ovejero, 1990 y Slavin, 1999).

A las condiciones de interdependencia positiva en la tarea, responsabilidad individual y la misma oportunidad de éxito en la realización de la tarea, se les ha atribuido ser causa, por una parte, de un rendimiento más elevado de los objetivos de las asignaturas escolares, respecto de otras formas de organizar las actividades de aula. Las formas típicas de organización del trabajo en el aula con las que se ha comparado el aprendizaje cooperativo, son estructuras que han sido definidas como individualistas y competitivas. Los contenidos de las actividades que se ponen a prueba en la evaluación e investigación de las diversas formas de organización cooperativa del trabajo del aula, pueden estar relacionados con una diversidad de materias escolares. Los aprendizajes en torno a las matemáticas y la lecto escritura son de las más frecuentes. Las definiciones de cooperación, competencia e individualismo se han planteado de acuerdo con el tipo de relación funcional que se establece entre los involucrados, en la realización de dicha tarea. Según esta lógica, la cooperación va a ser definida como el éxito personal que contribuye al éxito del resto de los participantes, a diferencia de una estructura competitiva, en donde el logro personal está en relación con el fracaso de los demás participantes, y finalmente, la estructura individualista es aquella en donde el logro personal no tiene relación con el logro o fracaso de los participantes

en una tarea.

Por otra parte, la realización de productos educativos formativos asociados a las experiencias del aprendizaje cooperativo, está referida al supuesto desarrollo de formas de relación social. Los temas relacionados con esta dimensión han sido el desarrollo de habilidades sociales involucradas en los procesos de liderazgo, la comunicación, la ayuda mutua, la aceptación de individuos que pertenecen a algún grupo marginado; como son los grupos étnicos o raciales o con algún tipo de rezago educativo, por mencionar algunos de los temas más representativos.

Las teorías que se han usado para explicar el proceso y los efectos del aprendizaje cooperativo han sido de diversos órdenes. Slavin (1999) ha propuesto clasificarlas en teorías motivacionales y cognitivas. Las teorías motivacionales se refieren a las que están centradas en la forma de obtener la gratificación personal, o dicho de otro modo, en la necesidad de que la vía de obtención de la gratificación, esté fundada en el logro de la gratificación del resto de integrantes del grupo cooperativo. Esta situación es la que pretende ser base de la explicación del comportamiento cooperativo en el aula.

Podemos encontrar dos líneas de desarrollo en lo que respecta a las teorías cognitivas (Slavin, 1999). Por un lado se ubican las que corresponden a un enfoque evolutivo, que se relaciona específicamente con el papel de la interacción social y su respectiva influencia en el desarrollo cognitivo o progreso intelectual. Se inician a partir de las observaciones de Piaget respecto del papel que tienen los otros en la adquisición de lo que lo que denomina "conocimiento social-arbitrario" (lengua, valores, moral y sistemas simbólicos como la lectura o la matemática). La idea que se perfila a partir de estas observaciones es que el tránsito entre estadios de desarrollo cognitivo puede ser en alguna medida, facilitado por la interacción con otros que se encuentran en estadios más avanzados. En esta línea de pensamiento encontramos los trabajos de Mugny y Doise (1983), referidos al papel del conflicto sociocognitivo como motor del progreso intelectual. Por otro lado, está la línea que parte de la propuesta de Vygotsky, respecto al efecto catalizador de la interacción con iguales, en el desarrollo de las funciones intelectuales. El supuesto en este caso es que entre ellos, es más probable compartir lo que éste autodenominó zonas de desarrollo próximo, respecto a las establecidas con adultos plenamente socializados. Esta última línea de pensamiento, si bien considera el papel central de la interacción social, se ha ocupado más de la interacción en diadas, conceptualizadas en términos de interacción experto-novato. Otras peculiaridades son, el énfasis que se hace del papel del lenguaje en ese tipo de interacción y en el contexto sociocultural.

La otra categoría de teorías de corte cognitivo que nos refiere Slavin (1999), distinta a las descritas en el rubro evolutivo, son las denominadas teorías de elaboración cognitiva. Su antecedente está en las investigaciones de la psicología cognitiva, que intentaban explicar la retención de información relacionada con otra ya existente en la memoria. Las investigaciones fueron descubriendo como se da el involucramiento del alumno en algún tipo de reestructuración cognitiva. Entre las estrategias más destacadas para el logro de dicha reestructuración, está la de explicarle algo a una persona, que tiene un efecto positivo en el aprendizaje de materiales y de procedimientos.

Entre los primeros aspectos que podemos notar es que a pesar de la naturaleza eminentemente social de cualquier acto de cooperación, las categorías de las teorías ya referidas por Slavin (1999) y otros autores que escriben sobre el tema (Díaz-Aguado, 2006; Johnson et al., 2006 y Ovejero, 1990), se refieren al sentido de lo que se puede entender por cooperación. Si consideramos el caso de los enfoques motivacionales, la cooperación definida en términos de conveniencia mutua, más que un interés solidario con los otros; es decir, el sentido final de la cooperación es personal. Estas distinciones nos permitirán delimitar de forma más clara los posibles efectos formativos de las experiencias de conveniencia mutua, antes que de solidaridad.

Otro aspecto que resulta paradójico es que el amplio bagaje conceptual y empírico de la psicología de los grupos, no resulte ser un referente primario para los que abordan el tema del aprendizaje cooperativo, considerando su naturaleza, no solo social sino predominantemente grupal.

Por otra parte, se han investigado abundantemente los efectos del aprendizaje cooperativo. Díaz-Aguado (2006) nos proporciona el dato de 900 investigaciones desarrolladas a lo largo de treinta años y de las cuales 164 han estado referidas a la eficacia en el aprendizaje. A partir de ello, se considera necesaria una revisión más crítica al respecto y no solo considerando las limitaciones de la operacionalización del concepto de cooperación, en términos de la interdependencia en las tareas. Un aspecto que vale la pena resaltar es el que se deriva de la investigación de los métodos de aprendizaje cooperativo, como condición forzada en el acreditamiento escolar. Este aspecto puede al menos, matizar el sentido de los datos empíricos ya referidos. De ahí la necesidad de explorarlos desde enfoques más bien de corte interpretativo, que pueden ser más idóneos en la explicación del sentido de las experiencias de aprendizaje cooperativo. Mientras no haya evidencias más claras al respecto, una posibilidad es que la ejecución de las conductas cooperativas reportadas por los estudios ya realizados, pudiesen estar más en términos de sobrevivencia ritualizada, que en relación con la imposición de una modalidad de sistema educativo.

Un tema recurrente en la literatura sobre el aprendizaje cooperativo se ha referido a los intentos de diferenciarlo de otras formas colectivas de aprendizaje. La idea principal se refiere a que no es suficiente con realizar actividades de aprendizaje en conjunto, para lograr la cooperación en el aprendizaje. Aunque en la sección anterior se ha aludido en forma genérica a las características del aprendizaje cooperativo, en esta sección describiré en forma más detallada tres aspectos que se podrían considerar cruciales en el logro de una experiencia de aprendizaje cooperativo. Dichos aspectos se refieren a las características del grupo de aprendizaje cooperativo, la naturaleza de la tarea a realizar y finalmente, la forma de evaluación de los productos logrados por el grupo en cuestión. La combinación de estos tres aspectos definirá las peculiaridades del aprendizaje cooperativo.

Considerando los referentes conceptuales que he descrito anteriormente, es posible identificar las características del grupo del aprendizaje cooperativo. Más allá de la articulación lógica de los enfoques teóricos ya descritos, se puede deducir a partir de sus preceptos, las características idóneas del grupo para propiciar su experiencia cooperativa. Pueden ser identificadas dos dimensiones que van a caracterizar al grupo de aprendizaje cooperativo, una se refiere a su composición y la otra, al tiempo de interacción.

Siguiendo con la categorización de las explicaciones teóricas propuesta por Slavin (1999), uno puede inferir que un punto de vista motivacional centrado en la estructura de las recompensas obtenidas por todos los involucrados, exige un grupo que sea capaz de tener el mínimo de aceptación mutua que le permita enfrentar de forma conjunta, los riesgos de cualquier forma de interacción que no involucre a la totalidad del grupo. Al respecto, es ilustrativa la comparación que Slavin (1999) hace con la forma competitiva; el éxito de un alumno disminuye las posibilidades de los demás. De aquí que sea probable que los alumnos expresen normas según las cuales el alto logro sea sólo para los “barberos” o los “matados” (Slavin, 1999, p.37). Si bien este efecto se ha atribuido en gran medida a la naturaleza competitiva de la tarea que ejecuta el grupo, como lo examinaré más adelante, en lo que se refiere a la estructura del grupo, nos habla de una situación de división o fragmentación del grupo, en donde está operando un proceso de rechazo por parte de un sector de éste, hacia aquellos que gozan de una posición más privilegiada. De ahí se deduce que el grupo cooperativo debe contar con un mínimo de aceptación mutua entre sus integrantes, que le dé la cohesión suficiente para no caer en este tipo de fragmentación del grupo.

Desde el punto de vista de los enfoques cognitivos, en lo que se refiere al concepto de conflicto sociocognitivo, es deseable cierto grado de heterogeneidad en la composición del grupo; la suficiente como para propiciar el debate o la contradicción de los puntos de vista de menor calidad y así permitir su superación. Por otra parte, considerando el concepto de zona de desarrollo próximo, la condición de heterogeneidad debe ser matizada de tal manera que las divergencias no rebasen los límites de dicha zona. De otra forma, no se podría lograr el perseguido conflicto sociocognitivo y si otros como la polarización, que operarían más a favor de las posiciones originales de los interactuantes del grupo, con lo cual no se lograría un progreso intelectual. Finalmente, retomando el concepto de reestructuración cognitiva, éste implica un código compartido que posibilite la instrucción guiada entre pares. En suma, el grupo cooperativo se caracteriza por una fuerte cohesión entre sus integrantes, a la vez que por una heterogeneidad limitada a las posibilidades de la interacción entre iguales. La precisión de Johnson, Johnson y Holubec (2006) es que la conveniencia de la heterogeneidad o la homogeneidad de un grupo, está en función de la tarea y objetivos que tengan que realizar.

Tras este breve análisis de las consecuencias implícitas en los horizontes teóricos descritos por Slavin (1999), concluimos que sólo son parte de los complejos desafíos estructurales que presenta la vida en grupo, en el logro de una interdependencia cooperativa. Así, Ovejero (1990) considera una diversidad de aspectos estructurales que influyen sobre la dinámica del grupo, como lo son la amistad entre pares y sus efectos en el grupo escolar, los valores y normas formales e informales del grupo, los procesos de liderazgo, la frecuencia de interacción y comunicación verbal, el grado de reconocimiento de objetivos comunes entre los integrantes de un grupo, la satisfacción y atracción hacia el grupo y su respectiva estructura de comunicación, que son algunas de las características del grupo que afectarán la definición de su naturaleza cooperativa.

Un aspecto muy importante que considerar es la misma concepción y representación del grupo por parte de los educadores. Ya Ovejero (1990) señala varios obstáculos a la comprensión de la dinámica de un grupo. Entre los principales, está la idea de la existencia de un grupo clase como una unidad. En realidad, por las características de acceso a las organizaciones formales educativas, los grupos clase están más definidos en términos de los subgrupos que los conforman. Uno puede tener la impresión de que, el estar haciendo referencia al grupo de aprendizaje cooperativo, supone una unidad muy cohesionada. Sin embargo, la diversidad de procedencia social de los integrantes de un típico grupo educativo, le da un carácter más bien heterogéneo, en cuanto a los intereses y las prioridades de los subgrupos que lo configuran. Considerar al grupo clase como un genuino grupo, desde un punto de vista psicosocial es un error. Tener un conjunto de personas en un aula no implica necesariamente que operen como grupo.

En general, el perfil ideal del grupo cooperativo se propone con una baja jerarquización, una alta comunicación intragrupo y un liderazgo democrático, lo que resulta en un grupo muy atractivo para sus integrantes, con alta especialización en sus roles, bajo conflicto interno y alto nivel de integración de sus integrantes.

Los marcos reconocidos como referentes teóricos del aprendizaje cooperativo no son los más adecuados para explicar la dinámica de un grupo, derivada de los conflictos de objetivos e intereses prototípicos entre los subgrupos que lo constituyen. Por ende, estar sometido a una estructura caracterizada por la interdependencia en la tarea y su respectiva evaluación colectiva, no es suficiente para resolver las diferencias de objetivos e intereses de sus integrantes.

Finalmente, uno tiene que considerar que el conocimiento empírico de la estructura y la dinámica del grupo, parte del supuesto de que éste se constituye de forma natural, y en ese sentido se le describe, ya sea como unidad total o como conjunto de individuos; que son las dos grandes categorías que podrían emplearse en las explicaciones de la vida en grupo. El *grupo clase* se va a caracterizar por presentar un carácter no sólo artificial sino además impuesto. En este sentido, resulta más adecuado hablar de *conjunto* o *conglomerado* educativo, con aspiración a transformarse en *grupo educativo*. Si a esto le agregamos que dicho conjunto está sujeto a ciclos que cuando mucho llegan a ser anuales, el desafío de transformarlo propiamente en un *grupo* es ciertamente complicado. Tal vez esto explique en gran medida, la ausencia de un punto de vista grupal del aprendizaje cooperativo.

Por otra parte, nos enfrentamos al problema de cuál es la causa y cuál el efecto. El perfil de un grupo cooperativo se deriva de que en el origen, se aproximó a las características ideales deducidas de la investigación empírica. En este sentido, se diría que organizar grupos, con base en las características idóneas “propiciaría” dicho aprendizaje porque, desde el ojo del investigador, así se estableció. Sin embargo, uno puede razonar ese perfil idóneo como una norma institucional más. Esto abre la posibilidad de que los comportamientos observados tengan como explicación alterna, el cumplimiento de las expectativas a partir de esa norma. Si éstefuera el caso, más que efecto de las características idóneas, el comportamiento será más bien resultado del cumplimiento de una norma institucional. Como lo examinaremos más adelante, la teoría de la identidad social plantea que la cooperación se da más bien en función de la constitución del grupo psicológico y no a la inversa. Los grupos no se constituyen como respuesta a una norma institucional. Más que pensar en un perfil para el aprendizaje cooperativo, se tendría que pensar en primer lugar, en cómo configurar un grupo, ya que es ésta la condición de la cooperación.

Slavin (1999) nos dice que los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender, y que son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Estos métodos puntualizan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que sólo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo alcanzan los objetivos. Al respecto, nos aclara que no se trata sólo de hacer algo en conjunto, sino de aprender algo como equipo.

Ampliando esta propuesta, Slavin (1999) señala que hay tres conceptos centrales comunes a todos los métodos de aprendizaje cooperativo: 1) Las recompensas de equipo se otorgan si logran los objetivos que se les haya planteado al equipo y si no han caído en la competencia entre sí, para ganarlas. No es suficiente que sólo trabajen juntos, sino que se requiere el motivo de ese trabajo conjunto, para tomar en serio el logro del otro. 2) La responsabilidad individual significa que el éxito del equipo depende del aprendizaje de cada integrante de este. La responsabilidad individual debe estar centrada en la ayuda mutua para el aprendizaje, y el compromiso de que se aseguren que cualquiera de los integrantes estará apto para enfrentar exitosamente las evaluaciones de los logros del equipo. 3) Iguales probabilidades de éxito se refiere a que el aporte de los integrantes se logra cuando mejoraron su desempeño anterior, en el supuesto de que los alumnos de distintos niveles de logro, se sientan obligados a dar lo mejor de sí mismos y valoren los aportes de todos. Además de estas condiciones Johnson, Johnson y Holubec (2006) proponen también el liderazgo compartido y la interacción cara a cara.

----- Conclusiones

El desarrollo del aprendizaje cooperativo es un principio que requiere ser sometido a un replanteamiento de sus explicaciones, y desarrollar nuevas interpretaciones sobre la base de que permitan continuar con el desarrollo del potencial que representa en la experiencia educativa. Se ha afirmado que esta propuesta innova la concepción del aprendizaje dentro de las instituciones educativas. Al centrarse en una forma concreta de interacción interpersonal, se inicia la interpretación de la experiencia educativa, ya no como un proceso del individuo, concepción hegemónica en la explicación del fenómeno educativo. El giro a la interacción interpersonal, permite la comprensión de fenómenos que desde el énfasis en lo individual resultan transparentes e inaprensibles.

No sólo se trata de evidenciar nuevos fenómenos, también se deben considerar las implicaciones para la concepción y definición de la experiencia educativa. Retomando la comparación de diversas definiciones de la experiencia educativa como se ha visto en este trabajo, circunscribirse a los ámbitos de la transmisión cultural y la facilitación de aprendizajes implica, entre otras cosas, reducirla a una relación diádica entre profesor o guía y aprendiz. En términos de interacción interpersonal, se evidencia las limitaciones de las concepciones diádicas de la experiencia educativa. A su vez, la discusión en torno a las limitaciones de la interacción interpersonal, por ejemplo, desde el punto de vista intergrupar y desde la psicología social discursiva, son muestra del potencial aporte estratégico de la psicología social al desarrollo de propuestas innovadoras de la educación y los desafíos contemporáneos que se le presentan.

A partir de los debates, las tensiones y experiencia propios de su desarrollo disciplinar, es viable una propuesta psicosocial de la educación con mayores posibilidades de transformar la práctica educativa. Perrenoud (2006:17-19) ha calificado de “ingenuas” a varias de las propuestas de innovación educativa, después de haberse considerado con potencial transformador parecen haber quedado rebasadas. Más que ingenuidad, creo que parte de su insuficiencia se ha debido a su insistencia en centrarse en una concepción individualista de la educación. El análisis de las implicaciones desde la teoría de la identidad social o desde la psicología social discursiva, son clara muestra de lo estratégico de la perspectiva psicosocial en el desarrollo de concepciones verdaderamente innovadoras de la práctica educativa.

----- Bibliografía

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.

Palabras clave

Innovación educativa, Psicología de la educación, Vida escolar, Currículum, Institución Educativa.

Diana Lorena López Roman ¹

1 - Universidad de Caldas.

Resumen de la ponencia

La emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19 ha sumado nuevos escenarios a los problemas educativos del país, pero esta vez obligó a las diferentes instituciones a hacer una transición de emergencia de modelos tradicionales a nuevos modelos de enseñanza a distancia; que, si bien han sido claves en la continuación de las actividades académicas en medio de la crisis, exponen la brecha digital y educativa que vive el país. A esto se suman las dificultades para establecer un consenso entre las instituciones gubernamentales y los entes sindicalizados al momento de establecer una política educativa viable y segura para todos.

Bajo la coyuntura de la emergencia sanitaria, las instituciones tanto públicas como privadas, se volcaron hacia nuevos modelos de educación que reemplazarían las clases presenciales, esto es, la virtualidad como herramienta, pero su uso no estaba en función de modificar la forma tradicional de impartir clase, sino como una forma de llegar a los estudiantes para que pudieran seguir avanzando en el cumplimiento de sus actividades académicas ante el cierre de los centros educativos. Sin embargo, retos más importantes salieron a la luz, pues en Colombia existe una gran brecha en cuanto al acceso a la educación, que es un problema con varias décadas sin ser resuelto y también se hizo visible la brecha digital, pues no todos los estudiantes tienen acceso a internet lo que suma un escenario más a los problemas sociales económicos, políticos y culturales del país que inciden en los problemas de la educación en Colombia.

Introducción

La emergencia Sanitaria que fue declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a raíz del Coronavirus COVID-19 es en esencia una “enfermedad respiratoria causada por el virus SARS-COV, que se ha propagado por todo el mundo (...) generando impacto a nivel de mortalidad, morbilidad y capacidad de respuesta de los servicios de salud y las actividades económicas y sociales” (Resolución 000666, 2020, p. 6) la cual generó que la presidencia de la república de Colombia mediante el decreto 457 de 2020 “*por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público*” (Decreto 457, 2018) ordenara el inicio de la cuarentena a partir del 24 de marzo del año 2020 con el fin de establecer un aislamiento preventivo obligatorio de todas las personas en el territorio nacional, medida que intentaba frenar esta crisis y así garantizar el derecho a la vida, ala salud y la supervivencia de los habitantes de Colombia.

Este decreto contó con 7 artículos que limitaron la libre circulación, con 34 excepciones entre ellas: “asistencia y prestación de servicios de salud, adquisición de bienes de primera necesidad, desplazamiento a servicios bancarios y notariales, la cadena de producción, abastecimiento, transporte, comercialización y distribución de medicamentos, elementos de limpieza y hospitalarios, entre otros,” (Cárdenas, 2020, párr. 3)

Inicialmente este decreto regía hasta el 13 de abril, sin embargo, dado el crecimiento exponencial de los afectados por esta contingencia, se expidieron dos decretos más que extendieron este plazo hasta el 31 de agosto del 2020 y mantuvieron la población dentro de la medida de aislamiento social obligatorio.

Así pues, se suspendieron las labores normales y con ello se suspendieron las actividades de diferentes instituciones y establecimientos públicos y privados entre ellos los establecimientos educativos que como consecuencia dejó a los estudiantes, profesores, padres y directivos con grandes incertidumbres acerca de cómo continuar con las actividades académicas y grandes cuestionamientos acerca de como la suspensión de estas actividades impactaría a estos estamentos.

Este artículo de reflexión pretende exponer dos puntos importantes acerca de la política educativa que propuso el gobierno llamado “modelo de alternancia”. En primer lugar es que este modelo de alternancia antagonizó con las entidades sindicalizadas del sector de la educación, evidenciando un serio problema de legitimidad con el que se puede interpretar el conflicto de intereses entre los discursos emitidos por las diferentes instituciones y figuras de autoridad. En esta reflexión se propone como objetivo descubrir el sentido tomado como “una calificación de la enunciación y consiste especialmente en asignar a la enunciación ciertos poderes y consecuencias” (Montero, 2012, p. 7) que le dan los actores, así como los argumentos a favor y en contra del modelo de alternancia propuesto por los entes gubernamentales y rechazado por las organizaciones sindicales del sector educativo en Colombia.

El segundo punto que se pretende abordar es cómo dicho modelo expuso los grandes dilemas de la educación en Colombia que no han sido superados y lo que es peor se han profundizado debido a la pandemia ya que profesores, estudiantes y sus familias se enfrentaron de manera desigual al cierre de los centros educativos y a la adaptación de las clases a la virtualidad que evidenciaron inconvenientes en infraestructura, carencia de recursos electrónicos, poco personal capacitado, poco o ningún acceso a internet en lugares muy alejados de los centros urbanos que dejaron entrever lo alejado que está el país de la era tecnológica.

Se espera que estas reflexiones puedan poner en el foco de las políticas públicas la transformación de la educación en Colombia, una transformación que es apremiante y fundamental para el desarrollo del país.

Desarrollo

Para abordar la discusión acerca del modelo de alternancia se partió de la recolección de información de algunos documentos oficiales relevantes emitidos por distintas instituciones y representantes del gobierno de Colombia, como también por algunos medios de comunicación; se realizó un estudio comparativo con enfoque cualitativo centrado en el análisis de contenido de dos discursos antagónicos acerca de la política educativa que pone el modelo de alternancia como solución para el retorno a clases. En esta investigación particularmente se eligió el análisis de contenido como método de investigación ya que ha resultado ser un método muy eficaz que abarca aspectos que están presentes en la comunicación ya sea verbal o escrita. “El análisis de contenido es un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos verbales, simbólicos o comunicativos” (Krippendorff, 1990, p. 27) y viene siendo utilizado por disciplinas como la sociología, la antropología y la filosofía entre otras, dada la necesidad de diferentes áreas de las ciencias sociales y humanas de comprender fenómenos representados no sólo por procesos comunicativos en sí mismos sino también por acciones, símbolos e interacciones no cuantificables.

Para revisar el segundo punto acerca de la brecha digital que existe en cuanto a la educación en Colombia, se tomó en cuenta la encuesta realizada por el Departamento Administrativo Nacional de estadística (DANE)

Modelo de alternancia: Gobierno nacional vs Organizaciones sindicales de la educación

El cierre escolar permitió que los estudiantes y profesores se enfrentaran a nuevas exigencias educativas sin posibilidad de una transición paulatina; “los docentes en su deber de educadores se encontraron con que tenían que trasladar toda su planificación de un momento a otro a formato online (...) tratando de replicar en las plataformas digitales un modelo docente semejante al presencial” (Trujillo 2020 en Diéz Gutierrez & Gajardo, 2020, p. 85) pues las clases virtuales han sido tomadas como una extensión de las clases presenciales, ya que el modelo no ha cambiado, solo dan a las clases tradicionales un canal diferente para llegar a sus estudiantes. Dada la emergencia no hubo espacio de preparación, pues es sabido que para tener un modelo virtual de educación se necesita tiempo y recursos tales como ilustradores, diseñadores curriculares, programadores, entre otros y este desafío solo consiguió enfrentar a los profesores ante plataformas en las que muchos no tenían experiencia, tal como lo mencionó Abreu, (2020), “algunos optaron por enseñar en vivo utilizando herramientas de telecomunicaciones, impartiendo las mismas conferencias en línea en un pretendido horario normal de clases. Tal simple "onlinificación" de conferencias presenciales no dará como resultado experiencias positivas para académicos o estudiantes” (p. 5); Sin embargo, dados los acontecimientos atribuidos a la crisis sanitaria se vio afectado de manera significativa el sector de la educación y fue preciso el retorno a los centros educativos para que esto no afectara la trayectoria escolar de los estudiantes ya que repercute en la vida profesional, laboral y económica de estos.

Dos discursos antagónicos surgieron en el momento de decidir el proceso de retorno a clases; uno que establecía que el modelo de alternancia es decir, el proceso gradual de retorno a clases presenciales que sería alternado con trabajo en casa y que combina no solo la modalidad presencial y virtual sino también los diferentes recursos adaptándolos a las necesidades del entorno, como la mejor forma para el regreso a clases y otro que indicaba que este modelo representaba un riesgo para los estudiantes ya que posibilitaba la propagación el virus y ponía en riesgo de muerte a estudiantes, profesores y familiares en casa.

De esta manera se pudieron evidenciar diferentes discursos alrededor del modelo de alternancia uno por parte del gobierno nacional y otro por parte de las organizaciones sindicales, es así que sobre la categoría retorno a clases el gobierno nacional indica la importancia del retorno a clases mientras que las organizaciones sindicales informan que solo es era posible un retorno a clase si se invierte en la infraestructura y capacitación de recursos humanos para la adopción de medidas que garanticen la salud y la vida de estudiantes y docentes.

En cuanto a la categoría recursos públicos el gobierno nacional indica que existe una adecuada financiación para la adecuación de los establecimientos educativos mientras que por parte de las organizaciones sindicales informan que existe una negación de recursos públicos para infraestructura y establecimiento de medidas de bioseguridad.

En cuanto a los Recursos económicos el gobierno indica que existe apoyo con matrículas cero y auxilios a familias más vulnerables pero las organizaciones informan que hubo un aumento en la deserción escolar por escasez de recursos económicos.

Las condiciones de bioseguridad no fueron la excepción ya que también se encontraron versiones antagónicas mientras que para el gobierno los establecimientos cuentan con protocolos de seguridad para las organizaciones existe una falta de capacitación y recursos para adopción de protocolos de bioseguridad.

Por otra parte, para el gobierno el derecho a la vida y a la salud se estaban protegiendo para las organizaciones estos derechos se estaban vulnerando con el retorno a clases en medio de la pandemia.

De acuerdo con el análisis de contenido realizado para el gobierno en la categoría responsabilidad de las Entidades territoriales existía unas orientaciones para que las entidades territoriales adoptaran las medidas de bioseguridad para las organizaciones había un escaso acompañamiento a las entidades territoriales descarga de responsabilidades del Gobierno Nacional.

Uno de los argumentos del gobierno es el de la inclusión de las organizaciones sindicales en las decisiones tomadas acerca del retorno a clases, sin embargo, dichas organizaciones en sus manifestaciones escritas indican no fueron partícipes de la mesa de trabajo que aprobaron la implementación del modelo de alternancia.

Cuando dos discursos acerca del mismo acontecer se oponen entre sí, se establecen como lo menciona Laguado (2011) “conflictos de hegemonía que se generan al intentar imponer una visión “democrática” a un problema (p. 37). En este caso el hecho de que el gobierno nacional a través de la Directiva No 011 dirigida a los alcaldes, secretarios de educación de entidades territoriales certificadas y no certificadas en educación, rectores y directores rurales envíe orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Orientaciones que incluyen “modificaciones al calendario académico, orientaciones y herramientas para facilitar el proceso pedagógico en casa y ajuste en la operación del programa de alimentación escolar” (Directiva 011, 2020) y lineamientos para el protocolo de seguridad que deben adoptar los establecimientos educativos para implementar el modelo de alternancia, con el cual no están de acuerdo las organizaciones sindicalizadas de la educación.

Pero como lo muestra la tabla 2, cada uno de los actores tienen posiciones diferentes acerca del mismo acontecer, esto es la implementación del modelo de alternancia que es evaluado desde los mismos puntos: inclusión, legitimidad, derecho a la vida, la salud infraestructura entre otros y sin embargo, llegan a conclusiones antagónicas. Esto es posible porque el discurso puede ser polisémico y no está atado a un único significado.

Ahora bien, es importante recalcar que, si bien hay una visión que como gobierno se quiere instaurar, las organizaciones sindicales encuentran que la implementación de este modelo no era tan sencilla y sentían que no contaban con los recursos ni el conocimiento para establecer dichos protocolos, tal como lo hacen saber en un comunicado emitido por el equipo negociador de las organizaciones sindicales del sector educación:

Dejamos claro que a los maestros no nos corresponde, no hace parte de nuestras funciones y no contamos con los elementos técnicos para el diseño e implementación de protocolos de bioseguridad, registros epidemiológicos, tomas de temperatura entre otros asuntos, al interior de las Instituciones Educativas (Equipo negociador de las organizaciones sindicales del sector educación de Medellín, 2020)

Un punto importante aquí es que el Gobierno Nacional en cabeza del presidente Iván Duque informó que había entablado conversaciones con la comunidad educativa siendo éstas las secretarías de educación, entidades territoriales, directores de los centros educativos, docentes, estudiantes y padres de familia. Pese a esto organizaciones sindicales tan importantes en Colombia como la Federación de Educadores de Colombia (FECODE) y otras organizaciones regionales de la educación no fueron llamadas a mesas de trabajo para participar en la implementación del modelo de alternancia, pero el presidente en los medios de comunicación informa que si se ha entablado conversación con la comunidad educativa como se puede ver en el siguiente fragmento:

El presidente Iván Duque recalcó que el Gobierno Nacional ha venido hablando con la comunidad educativa sobre la implementación del "modelo de alternancia, donde estaría la presencialidad y estaría también el trabajo en casa, el trabajo virtual, con el distanciamiento necesario y con la cultura que se requiere de colaboración colectiva. (Diario As Colombia, 2020).

A lo cual el equipo negociador de las organizaciones sindicales responde de la siguiente forma:

Rechazamos que se venga desconociendo la posición de los Sindicatos presentes en esta mesa, como legítimos interlocutores y se recurra a directivos docentes y docentes particulares que, si bien tienen pleno derecho a expresar sus opiniones, no tienen ninguna legitimidad en la representación gremial. Denunciamos las posturas de algunos directivos docentes que, tomándose la vocería sin ningún ápice de legitimidad y sin contar con el gobierno escolar, postulan Instituciones Educativas como “aptas” para la implementación de la alternancia, ellos actúan a título propio, pero en ese proceso ponen en riesgo la vida y la salud de las comunidades educativas, en una muestra de enorme irresponsabilidad. (Equipo negociador de las organizaciones sindicales del sector educación de Medellín, 2020)

El Estado como lo expresa Laguado (2011) cuenta con “poderosos recursos simbólicos y materiales que le confieren un lugar de enunciación privilegiado, permitiéndole llevar la iniciativa en la definición válida del mundo social (p. 38) y este caso particular ilustra perfectamente que cuando los actores dominantes dan cuenta de la realidad, lo hacen de manera que privilegie sus intereses particulares. Sin embargo, Laguado (2011) también menciona que “al mismo tiempo el discurso está en constante interacción de negociación y conflicto con los grupos de la sociedad con capacidad de representar intereses (p. 38) Es decir, como en este caso las Organizaciones sindicales tienen la fuerza para expresar su inconformidad públicamente y oponerse a las decisiones del gobierno y convocar a los miembros de la sociedad que respaldan sus intereses a tomar acciones como lo muestra la siguiente nota periodística:

El sindicato de Educadores de Colombia entrará a paro de 48 horas los días 20 y 21 de octubre, para rechazar las medidas del gobierno nacional en torno a la alternancia. Así se lo confirmaron a EL

COLOMBIANO fuentes del Comité Ejecutivo de FECODE, quienes destacaron que la decisión se tomó este miércoles en la Junta Nacional del sindicato. Vale recordar que FECODE ha rechazado la figura de alternancia educativa para regresar a clases presenciales por considerar que no hay garantías para proteger ni a estudiantes ni profesores, particularmente en lo que tiene que ver con la posibilidad de lavarse las manos o garantizar el distanciamiento en las aulas y en general en las instituciones educativas. (Aguirre Fernández, 2020, párr. 2)

Así pues, los discursos emitidos por uno y otro actor se contraponen debido a que cada uno evalúa la situación de crisis sanitaria y la necesidad del retorno a clases desde una perspectiva diferente y chocan en la decisión del gobierno de implementar una política educativa que es el modelo de alternancia por las diferencias en sus argumentos como se mostró en la tabla No 2 y por supuesto por la necesidad que tiene el gobierno de que su perspectiva prevalezca sobre la de las organizaciones sindicales, que si bien tienen legitimidad y representatividad en la sociedad, no son dominantes; en otras palabras y tal como lo menciona Muñoz & Retamozo, (2008) “ La hegemonía supone que el discurso hablado y escrito constituye también una herramienta para producir articulaciones y exclusiones y permite delimitar el campo de acción de los sujetos políticos” (p. 129)

Educación virtual y brecha digital

Si bien muchas regiones tienen acceso a la educación básica gratuita; es importante resolver otros factores que garanticen la permanencia de los estudiantes en los establecimientos educativos pues hay otros factores que indican que la educación no necesariamente se encuentra ligada a la pobreza, esto ha sido una construcción social que se ha difundido a lo largo y ancho de Latinoamérica, sin tener en cuenta que es un problema multidimensional que incluye aspectos como la precariedad en servicios de salud, falta de oportunidades de empleo para los jefes de familia o la inseguridad alimentaria, los cuales pueden hacer que grandes sectores de la población se mantengan en una situación de desventaja respecto de quienes tienen resueltas dichas problemáticas (García, Bautista, Gómez y Freixas, 2015, p. 88)

Es importante decir que, según Abreu, (2020), la educación en línea puede ser definida “como un aprendizaje apoyado electrónicamente, que se basa en Internet para la interacción profesor/ alumno y la distribución de materiales de clase, los estudiantes pueden participar en un aula virtual desde cualquier lugar con acceso a Internet y electricidad” (p, 5). Se puede considerar una ventaja si realmente se cuenta con estos recursos, pero no es este el caso de Colombia, pues en el caso de la conexión a internet, según la encuesta de tecnologías de la información realizada en el año 2021 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística en adelante DANE, ya que la conexión a internet sigue siendo pobre ya que solo el 28,8% de los hogares de los centros poblados cuenta con conexión a internet en las cabeceras este porcentaje asciende a 70% siendo el total nacional de 60,5%.

Ahora bien, la encuesta del DANE también muestra de los motivos por los cuales no se tiene acceso a internet desde sus hogares, tanto en las cabeceras como en los centros poblados y rural disperso entre estos encontramos que se considera muy costoso, no lo consideran necesario, no hay cobertura en la zona, no saben usarlo, no cuentan con un dispositivo para conectarse a internet o tienen acceso suficiente desde otros lugares sin costo. Es importante mencionar que en muchos de los hogares colombianos las personas no cuentan con dispositivos tecnológicos tales como computador portátil o de mesa o tableta que sumado a la falta de conexión a internet amplían la brecha que existe entre quienes pueden disfrutar de tales recursos y quienes no; de hecho, la proporción a nivel nacional de hogares con dispositivos para conectarse a internet se distribuye de la siguiente manera: 37,9% del total nacional cuentan con computador escritorio, portátil y tableta, 16,6% de la población cuenta con computador de escritorio, 27,5% con un computador portátil y el 5,9% tienen a su disposición una tableta. Estos valores disminuyen cuando se enfocan solo en los centros poblados y rural disperso que en general son los más afectados por la falta de infraestructura y acceso a dichos dispositivos 9,7%, 2,9%, 6,8% y 1, 1% respectivamente.

Los datos anteriores reflejan de algún modo la realidad del país y es posible notar que la brecha digital no solo es un tema de infraestructura sino también de acceso, de educación, de empleo, en general de oportunidades en diferentes ámbitos de la vida. Las nuevas tecnologías están revolucionando nuestra forma de vivir y los colombianos y colombianas deben poder tener acceso a esta nueva era y tener las herramientas necesarias para competir en él.

Conclusiones

En el caso particular de la implementación del modelo de alternancia y las dos visiones que se dan por parte del gobierno Nacional y las Organizaciones Sindicalizadas es posible evidenciar cómo el discurso puede hacer referencia al mismo acontecer desde diferentes perspectivas y la credibilidad y aceptación de cada uno de ellos depende directamente del enunciante.

“Todo enunciado se organiza a partir de un punto de vista, y la lengua dispone de instrumentos para señalar puntos de vista, es decir, que determinadas unidades lingüísticas contienen como parte de su significado la

expresión de un punto de vista” (García-Sabel, Olivares, Boileve- Guerlet, & García, 1998, p. 48) sin embargo, la credibilidad de determinados discursos dependen del enunciante; es así que el discurso emitido por el gobierno nacional en este caso el sector dominante tiene mayor legitimidad que el de las organizaciones sindicalizadas tanto así que fueron excluidas al momento de concertar el modelo de alternancia como política educativa para el retorno a clases siendo estas organizaciones parte fundamental en el sector de la educación.

En cuanto a la brecha digital que existe en el pueblo colombiano y en general en Latinoamérica, es de gran importancia mencionar que la brecha digital no se limita solo al acceso a internet o a los dispositivos electrónicos, pues la desigualdad es mucho más profunda si se tienen en cuenta los aspectos sociales, económicos, políticos en los que se encuentra gran parte de la población; detrás de este fenómeno hay todo tipo de razones, como lo explica a EL TIEMPO el recién nombrado ministro de Educación para el gobierno de Gustavo Petro, Alejandro Gaviria: “No existe una respuesta única a este desafío para generar igualdad de oportunidades por medio de la educación. Claramente la falta de acceso a la educación viene desde los niveles educativos más bajos, y las causas de este fenómeno son muchas: falta de recursos económicos, de infraestructura, de oportunidades, inserción laboral, descontento con la calidad del sistema, entre otros” (El tiempo, 2022).

Finalmente, podemos concluir que la experiencia de la pandemia dejó al descubierto la realidad en el país y los retos que se deben asumir son enormes, entre ellos: mejorar la infraestructura digital, especialmente en las áreas rurales para alcanzar una mayor cobertura de internet, una mayor preparación de los docentes y una mayor inversión en recursos técnicos y administrativos que les permitan apoyar los procesos de educación virtual, y tratar temas de fondo como la igualdad de oportunidades para los hombres y mujeres colombianos.

Bibliografía

Referencias

Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 1-15.

Aguirre Fernández, R. (01 de Octubre de 2020). FECODE irá a paro por modelo de alternancia. *El Colombiano*, págs. <https://www.elcolombiano.com/colombia/fecode-ira-a-paro-por-modelo-de-alternancia-IB13742912>.

Cárdenas, S. H. (23 de Marzo de 2020). Este es el decreto de la cuarentena obligatoria en Colombia. *El Colombiano*, pág. <https://www.elcolombiano.com>.

Decreto 457 de 2020, Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público (Presidencia de la República 22 de Marzo de 2020).

Diario As Colombia. (04 de Junio de 2020). Coronavirus Colombia ¿ En que consiste el modelo de alternancia del que habló Duque? *Diario As Colombia*, pág. https://colombia.as.com/colombia/2020/06/04/actualidad/1591282253_710194.html.

Diéz Gutierrez, E. J., & Gajardo, E. K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: la confrontación ideológica de España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 83-101.

Directiva 011, Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19 (Ministerio de Educación Nacional 29 de Mayo de 2020).

Equipo negociador de las organizaciones sindicales del sector educación de Medellín. (8 de Septiembre de 2020). Comunicado a la opinión pública. Medellín, Colombia.

García-Sabel, T., Olivares, D., Boileve- Guerlet, A., & García, M. (1998). Los caminos del locutor. Reflexiones acerca de la polifonía enunciativa. *Les Chemins Du Texte*, 48-56

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Laguado Duca, A. (2011). Discurso y Hegemonía. En A. Laguado Duca, *La construcción de la cuestión social* (págs. 36-47). Espacio.

Montero, A. (2012). Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: Un enfoque argumentativo. *Identidades*, 1-25.

Muñoz, M. A., & Retamozo, M. (2008). Hegemonía y discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de pueblo en la retórica de Néstor Kirchner. *Perfiles Latinoamericanos*, 121-149.

Resolución No 000666, Por medio del cual se adopta el protocolo general de bioseguridad para mitigar, controlar y realizar el adecuado manejo de la pandemia del Coronavirus COVID-19 (Ministerio de Salud y Protección Social 24 de Abril de 2020).

Palabras clave

Influência das políticas de formação de professores no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula do ensino básico.

Cesar Antonio Fabián Ramírez¹ ; Iris Anita Fabián Ramírez²

1 - Centro Municipal Integrado de Educação Especial. 2 - Universidade Estadual de Roraima - UERR.

Resumen de la ponencia

Como resultado da observação do comportamento de crianças com autismo, com problemas de aprendizagem e diante contextos socioeducativos possíveis de discriminação, utiliza-se a educação inclusiva, onde crianças com e sem necessidades educacionais especiais, com direitos iguais a educação ficarão juntos nas salas de aula na maior parte do tempo desenvolvendo atividades comuns. A tomada de decisão para o desenvolvimento da pesquisa passa, então, pelo papel fundamental da educação inclusiva, uma vez que, graças a ela, as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter oportunidades iguais de aprendizagem. Assim, parte-se do pressuposto de que a Escola deve se adaptar e tornar-se mais flexível às necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva. Os professores devem encontrar estratégias e técnicas alternativas que atendam às características dos alunos. Da mesma forma, busca mostrar a importância de mudar as ideias que se sustentam atualmente sobre uma educação linear e tradicional para uma educação que leve em conta todas as alternativas para alcançar o desenvolvimento integral da criança. Como Objetivo Geral é Determinar o nível de influência das políticas de formação de professores, no processo de inclusão escolar de crianças com autismo, na sala de aula e como objetivos específicos temos: 1) Avaliar o efeito das políticas de formação inicial de professores no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula; 2) Analisar a influência de fatores ou princípios no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula e 3) Identificar e verificar a validade e o grau de intervenção da formação inicial de professores no processo de integração e adaptação da criança com autismo na sala de aula. A justificativa metodológica será dada pelo pressuposto de que para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, será aplicada a aplicação das características da abordagem qualitativa, pois seu interesse é observar, determinar, identificar, analisar e avaliar as atitudes dos professores no processo de inclusão escolar das crianças na sala de aula. É pertinente partir do conceito de inclusão, para isso citamos a UNESCO (2007) como fonte principal, uma vez que considera a inclusão um processo essencial para identificar e responder à diversidade das necessidades apresentadas por todos os alunos. Da mesma forma, UNESCO (2007) afirma que mudanças e modificações são necessárias nos conteúdos, estratégias e estruturas pedagógicas que incluam todos os membros da comunidade educacional, pois somente assim as crianças terão a possibilidade de aumentar seu potencial, desenvolver seus talentos e ser produtivas com a sociedade.

Introducción

Estamos, assim, diante da gênese ou origem do problema, é necessário aperfeiçoar os processos de inclusão escolar, no sistema regular visto que, segundo Santiváñez (2010) fala-se cada vez mais sobre salas de aula regulares que tem crianças com necessidades educacionais especiais, isso ocorre devido ao aumento da diversidade de alunos que fazem parte destas (p.1). Evitando assim a sua segregação, uma vez que a educação segregada para Millicic e Lopez (2003) opera marginalizando as crianças do sistema regular e atendendo-as em instituições especializadas, como forma de ajudá-las a superar seus déficits (p. 143).

No entanto, que para Chipana (2016) a realidade reflete o preparo insuficiente dos professores quanto a essa temática, o que resulta em poucas estratégias ou atitudes que os permitiriam enfrentar com sucesso uma situação tão importante para a criança quanto o processo de adaptação (p.5). Esta situação levanta o questionamento sobre a capacidade do professor em estabelecer modificações curriculares e pedagógicas que favoreçam à criança com necessidades educacionais especiais para uma integração agradável na sala de aula regular.

Nesse processo de inclusão, o ensino e aprendizagem devem ser organizados e planejados com base no fato de que para Godoy (2008) trabalhar com a diversidade numa perspectiva inclusiva implica desenhar respostas educacionais flexíveis e/ou adaptáveis (p.33) ??com base nas características específicas de cada criança, em particular pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). No nosso caso, a inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular da educação básica, no Centro Integrado de Educação Especial de Boa Vista.

O desenvolvimento da pesquisa será considerado a formação prévia de especialização e conhecimento do professor, a partir do conhecimento do conceito, conforme artigo publicado pela Universidade Internacional de Valencia (2014) que trata das necessidades educacionais das crianças em tratamento para autismo, que os

transtornos do espectro autista (TEA) compreendem várias alterações generalizadas que afetam uma ou mais áreas do desenvolvimento da criança, (p. 1-2) dificuldades de interação social, problemas de linguagem e comunicação em geral, e transtornos de pensamento e imaginação. Crianças com diagnóstico de autismo apresentam sintomas muito diferentes dependendo da gravidade e do tipo de transtorno que sofrem, mas, em qualquer caso, todas elas são caracterizadas por apresentar certo grau de Transtorno Generalizado do Desenvolvimento (TGD) e, portanto, requerem algumas necessidades educacionais especiais (NEE).

No caso de crianças com autismo; tema central da pesquisa, em relação à necessária formulação e/ou redesenho de políticas de formação de professores; pretende-se abordar aqueles aspectos em que se têm mais dificuldades no processo de inclusão na sala de aula regular do ensino fundamental, a fim de aperfeiçoar a sistematização e execução das etapas do processo de inclusão escolar com resultados progressivos que melhorem sua qualidade de vida presente e futura.

O que se pretende com essa abordagem parte do critério de que o ambiente educacional seja o menos restritivo possível. Conforme Milicic e Lopez (2003) se podem entender e afirmar que a integração é uma filosofia ou princípios de oferta de serviços educacionais que se colocam em prática proibindo uma variedade de alternativas de ensino e promovendo a integração das crianças durante o horário escolar (p. 146). A tomada de decisão para o desenvolvimento da pesquisa passa, então, pelo papel fundamental da educação inclusiva no país, uma vez que, graças a ela, as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter oportunidades iguais de aprendizagem, tal como os alunos “normais” com desempenho nas aulas regulares. Esta integração, num quadro de valores morais e éticos, permitirá valorizar a semelhança e a igualdade, bem como respeitar as diferenças das crianças, dos mesmos direitos como pessoas, sendo assim um instrumento eficaz contra a discriminação.

Devemos lembrar que para Martin e Ibarrola (2005) a escola inclusiva é um movimento pedagógico nascido em países anglo-saxões e tem como objetivo principal a integração de diferentes tipos de diversidade (culturais, étnicas, religiosas, pessoas com necessidades especiais) no sistema escolar, evidencia a necessidade de propor um referencial teórico comum (inclusivo) e uma escola para todos (p. 403).

Um dos principais trabalhos no campo da educação inclusiva é o chamado Index por Inclusão realizada por Tony Booth e Mel Ainscow (2000) e publicado no Reino Unido pelo Centro de Estudos para a Educação Inclusiva. Desde a sua criação, este trabalho segundo Sandoval e Lopez (2002) tem-se mostrado um instrumento útil para ajudar os Centros Escolares a desenvolver Processos que melhorem a participação e aprendizagem de todos os seus alunos (p.228). Ou seja, as ideias de inclusão implicam na concepção de processos que na sua aplicação permitam a participação de crianças com necessidades educativas especiais de forma a minimizar a sua exclusão do planeamento curricular, da cultura e do meio social onde o centro educacional está inserido.

E para se chegar a um ambiente seguro onde os alunos possam alcançar o sucesso, é necessário focar a atenção nas habilidades e necessidades de cada criança. Ou seja, a inclusão educacional implica na participação desses alunos em atividades extracurriculares, garantindo-lhes a igualdade de oportunidades. Este nível de intervenção pedagógica representa o mais desejável para estes alunos, sobretudo no pré-escolar e no ensino básico, onde o apoio deve incidir nos aspectos comunicativos e sociais no contexto mais natural possível, devido às frequentes dificuldades em generalizar este tipo de aprendizagem nas pessoas com transtorno do espectro do autismo. Nesse sentido, um dos maiores entraves enfrentados pelos centros de ensino segundo Martinez e Garcia (2005) é a escassez de recursos humanos, uma vez que não contam com profissionais suficientes para promover o apoio dentro das salas de aula (p. 18).

Em relação aos antecedentes da questão relacionada ao tema de pesquisa, após uma busca bibliográfica, foram encontrados os seguintes estudos: A tese, "O Index por Inclusão: Instrumento de avaliação para uma escola inclusiva", apresentada por Ganuza Jimeno. (2014) na Faculdade de Educação da Universidade de La Rioja, para obtenção do Grau em Educação, tendo como objetivo geral analisar as opiniões de professores, famílias e alunos, sobre a definição de aspectos da educação inclusiva no Centro Urraca Reyna de Educação.

Desarrollo

Justificativa

García Zapatero (2010) desenvolveu a pesquisa "Condições que favorecem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais", para obter o título de licenciado em Educação, na Pontificia Universidade Católica do Peru. Seu objetivo é considerar que o trabalho do professor passa pela aceitação da diversidade das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Fiestas (2011), com a pesquisa “Adaptações curriculares na prática de professores de educação infantil para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais”, obteve o título de Mestre em Educação pela PUC-PE. Tem como objetivo, a partir do trabalho amostral de seis professores da Unidade de Gestão Educacional, descrever a forma como os professores realizam adaptações curriculares no atendimento a crianças com necessidades especiais auditivas e intelectuais.

Vargas Ortiz de Zevallos (2009) apresenta a pesquisa, “A influência da ação docente em sala de aula regular, na aprendizagem de habilidades sociais de crianças com Síndrome de Asperger e Síndrome de Down do segundo ano do ensino fundamental”, para obter o grau de Bacharel em Educação pela PUC-PE. Tem como objetivo contribuir para a identificação dos pontos fortes e fracos da ação que o professor exerce no desenvolvimento das competências sociais de crianças com Síndrome de Asperger e Síndrome de Down.

Relaciona-se com os fundamentos da educação inclusiva e considera que o ensino de habilidades sociais para crianças com necessidades educacionais especiais deve ser ministrado desde cedo, para que interaja com os seus pares ou outras pessoas, fortalecendo assim as suas relações pessoais no futuro.

Estamos cientes de que apesar do grande número de pesquisas realizadas nas últimas décadas, ainda não é possível descobrir a origem e a natureza dos graus ou tipos de autismo, uma vez que a definição de Kanner de autismo em 1943 continua vigente e é a partir dela, que são desenvolvidas as pesquisas em relação aos processos de ensino-aprendizagem educacional, destacando em maior medida atividades sobre a inclusão da criança com autismo sob a observação do professor.

Acreditamos que diante de um número significativo de investigações realizadas nos últimos anos, em maior grau sobre a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Down, por explicações de especialistas, o autismo continua a esconder sua origem e muito de sua natureza e, portanto, apresenta desafios complicados que, ao mesmo tempo em que permitem ações terapêuticas, restringem e desestimulam a intervenção educativa, como é o nosso caso de desenvolver Modelos e Políticas de formação inicial de professores e como estes influenciam a otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo, na sala de aula regular do ensino básico.

Consideramos que a concepção do Modelo e o seu desenvolvimento devem basear-se, em primeiro lugar, numa visão geral do funcionamento dos serviços educativos e administrativos oferecidos pelo Centro Municipal Integrado de Educação Especial, em conformidade com o quadro regulamentar constitucional, a Lei da Educação, seus Regulamentos e demais dispositivos da Educação Especial em nosso país, e em segundo lugar com um Modelo de Organização Educacional, identificando os componentes estruturais que a constituem. Conheceremos assim a nível Institucional, as funções do corpo docente, para além da função ou sistema de funcionamento do Centro Municipal que também desenvolvemos e sugerimos a sua aplicação em resultado da investigação.

Como questões preliminares, partimos do conhecimento da situação atual em que, a transformação da sociedade em decorrência de diversos eventos, científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e outros, mostram a existência de um distanciamento crescente entre seu comportamento totalmente dinâmico diante a diversidade de modelos de formação de professores que não relacionam efetivamente o conhecimento teórico com a prática, as reais necessidades da demanda da sociedade e, portanto, garantem e otimizam uma oferta educacional de educação com a concepção de um novo processo de inclusão escolar, com abordagem epistemológica e atualização para a conjuntura científica moderna e uma visão que também se apoia em novos desenhos curriculares, aceitando-os e transmitindo-os com uma postura reflexiva, crítica, sistêmica e investigativa.

A finalidade da proposta de um Modelo tem como fonte; a utilização das ferramentas de observação, reflexão e sistematização da Abordagem Qualitativa, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de menores com autismo, para então estabelecer uma mudança onde o processo de ensino-aprendizagem, políticas e práticas e aperfeiçoar os processos para a inclusão de menores com autismo na sala de aula regular da educação básica, seriam as chaves para melhorar a educação especial, para responder mais adequadamente à diversidade. A caracterização das escolas inclusivas implica a observação de muitos aspectos dos quais consideramos que devemos selecionar apenas três aspectos como parâmetros necessários para a formulação do novo desenho do Modelo de Formação Inicial de Professores para otimizar o processo de inclusão escolar das crianças com o autismo na sala de aula regular do ensino fundamental do Centro Especial Integrado Municipal de Boa Vista. Entre estes, escolhidos a partir do estudo de Martin e Ibarrola (2005), temos: 1) A educação inclusiva envolve processos para aumentar a participação dos alunos e reduzir sua exclusão, na cultura, nos currículos e nas comunidades das escolas locais; 2) Inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas das escolas para que possam atender à diversidade de alunos de sua localidade; 3) Inclusão refere-se à aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis ??à exclusão, não apenas aqueles com deficiência ou rotulados como “com Necessidades Educacionais Especiais” (p. 405).

O Desenvolvimento de Escolas Inclusivas Ainscow e Booth (2002) relacionam o desenvolvimento às conexões entre políticas, práticas educacionais e culturas organizacionais. Essas três dimensões segundo Martin e Ibarrola (2005) estão diretamente relacionadas à mudança escolar. O desenvolvimento de culturas inclusivas estaria na base do processo (p.405).

Para o cumprimento dos nossos objetivos e no desenvolvimento da pesquisa, será necessário realizar previamente uma Revisão e Análise da literatura, especialmente e relacionada, em primeiro lugar, ao quadro de referência que contém uma revisão de: 1) Filosofia e estudos epistemológicos da pedagogia como ciência aplicada à educação e objeto de pesquisa em particular, 2) O pensamento filosófico, o empirismo e o racionalismo como suporte para a explicação da aprendizagem e do objeto a ser investigado e 3) Os paradigmas Positivista, Post - positivista e abordagens qualitativas e quantitativas que servirão como guias de desenvolvimento da pesquisa, uma vez escolhidas, com senso prático. Em segundo lugar, passaremos ao estudo de textos sobre Teorias da Aprendizagem contemporâneas, tais como: 1) Teorias Psicológicas Comportamentais da Aprendizagem com: a) Teoria Associacionista. Condicionamento Clássico de Pavlov e b) Teoria Associacionista. Condicionamento operante de Skinner; 2) Teorias cognitivas e construtivismo com: a) Teoria Genético-Evolutiva de Piaget, b) Aprendizagem significativa de Ausubel, c) Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, d) Aprendizagem por descoberta de Bruner, e 3) Teorias ecléticas ou mistas de aprendizagem como a) Teoria da aprendizagem observacional, sócio-imitativa de Bandura e b) Teoria do processamento da informação de Gagné, além de outras que implicam termos do processo de ensino-aprendizagem de alunos com normalidade geral e crianças com necessidades educacionais especiais (NEE).

A inclusão como um processo de ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, a participação e as realizações de todos os alunos (OEI, p.20), e o princípio da equidade que consiste em garantir que haja uma preocupação pela justiça, para que a educação de todos os alunos seja considerada de igual importância. (OEI, p.20).

Ambos os princípios, pela sua natureza jurídica e na sua aplicação, serão de vital importância na concepção de processos de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino básico uma vez que através dos princípios de inclusão e equidade não é só sobre garantir o acesso à educação, mas também que existam espaços de aprendizagem e pedagogias de qualidade que permitam aos alunos progredir, compreender a sua realidade e trabalhar por uma sociedade mais justa (OEI, p.30)

Inclusão e equidade, portanto, são princípios fundamentais que de acordo com Vitello e Mithaug (1998) devem guiar todas as políticas, planos e práticas educacionais, ao invés de ser o foco de uma política separada. Esses princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é a base para que as comunidades sejam mais equitativas, inclusivas e coesas.

Para o desenho e formulação de Políticas Especiais de Formação Inicial de Professores, temos certeza que devemos realizar um diagnóstico para conhecer a real situação das Políticas e seus problemas gerais em suas causas estruturais, no nível do sistema educacional nacional, e conjunturais no nível dos sistemas educacionais internacionais, para determinar as influências de seus conteúdos na formulação de suas próprias políticas consistentes com os problemas nacionais e locais.

Nossa abordagem, então, sobre as políticas de formação inicial de professores deve incluir: 1) Proceder a uma revisão dos modelos teóricos e das propensões ou tendências que estão na base dos programas de formação do professor especial inicial; 2) Definir o planejamento sistêmico do contexto do ensino básico regular de forma a determinar a função pedagógica especial e tender a otimizar a qualidade do processo de inclusão e integração na sala de aula regular da criança com normalidade geral e das crianças com ensino especial necessidades (NEE); 3) Delimitar ou delinear o rumo ou direcionamento de novas políticas de formação inicial especial de professores, que envolverão a organização e sistematização dos processos centrais de a) ensino-aprendizagem e b) práticas avaliativas, desenvolvidas de acordo com o planejamento do Centro Integrado para educação especial.

Como elemento, complementar ou de apoio, do processo de pesquisa, descreveremos as razões objetivas e subjetivas que justificam seu desenvolvimento. Dentre elas, as diversas justificativas de cunho teórico, visto que com o desenvolvimento da pesquisa buscar-se-á uma reflexão pedagógica sobre a aplicação e justificativa das Políticas de Formação Inicial de Professores e a reavaliação do professor como sujeito ativo e fator essencial na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular.

Por isso é necessário nos colocarmos em uma perspectiva útil da investigação com uma justificativa prática porque o grau de pragmatismo da investigação residirá; observando, avaliando e analisando os resultados; na determinação da relação entre o desempenho docente e a evolução do desempenho de crianças com autismo.

Por outro lado, a justificativa metodológica será dada pelo pressuposto de que, para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, as características da abordagem qualitativa serão basicamente aplicadas conforme Ramirez (2016) quando utilizadas primeiro para descobrir e refinar questões de pesquisa e se basear em métodos de coleta de dados sem mensuração numérica, como descrições e observações, e por sua flexibilidade entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria (p. 560).

Objeto e problema da pesquisa

Em primeiro lugar, descreveremos ou acompanharemos o desenvolvimento progressivo das fases do desenho da pesquisa, partindo primeiro da Fase dos elementos do objeto de pesquisa ou conhecimento, ou seja, as questões metodológicas a partir dos fundamentos, a definição do tema, sua conversão em enunciado do problema, sua formulação e sistematização do problema de pesquisa, depois os objetivos da pesquisa, o referencial teórico conceitual e a formulação das hipóteses se for o caso e a abordagem. Em segundo lugar, iremos descrever os elementos que servem de suporte no desenvolvimento da pesquisa, entre os quais temos: Justificativa da pesquisa, e os aspectos metodológicos como o tipo de estudo, método de pesquisa e as técnicas utilizadas para coletar as informações.

Quanto ao Enunciado do problema, considerado este como um problema de natureza conceptual e complementar do raciocínio educacional, se deve assumir que segundo Méndez (1995) o enunciado do problema, isto é, a descrição da situação atual, parte da identificação e descrição dos sintomas que se observam são relevantes na situação, relacionando-os às causas que a produzem (p. 63). Portanto, apesar das permanentes inovações científicas e tecnológicas em geral e aquelas relacionadas às ciências da educação em particular, ainda existem inconsistências para um uso eficiente e eficaz dos instrumentos, nos conteúdos e nos processos relativos à inclusão de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental.

Nos últimos anos em nosso país, observa-se que apesar da vigência da Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, no capítulo IV trata que Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Como problema geral precisamos saber, Qual o grau de influência das políticas de formação inicial de professores na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental? E como problemas secundários 1) Como os professores da formação inicial intervêm no processo de integração e adaptação da criança com autismo à sala de aula regular do ensino fundamental? 2)

Que fatores ou princípios influenciam em maior grau o processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental? 3) Quais os efeitos das políticas de formação inicial de professores na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental?

Objetivo geral e objetivos específicos

Como objetivo Geral temos determinar o nível de influência das políticas de formação inicial de professores, na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo, na sala de aula regular do ensino fundamental.

E como objetivos específicos: 1) Avaliar o efeito das políticas de formação inicial de professores na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental; 2) Analisar a influência de fatores ou princípios no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental e 3) Identificar e verificar a validade e o grau de intervenção da formação inicial de professores no processo de integração e adaptação da criança com autismo na sala de aula regular do ensino básico.

Fundamentação

Definição e características da inclusão antes de se referir à educação inclusiva, é pertinente partir do conceito de inclusão, para isso citamos a UNESCO (2007) como fonte principal, uma vez que considera a inclusão um processo essencial para identificar e responder à diversidade das necessidades apresentadas por todos os alunos. Da mesma forma, UNESCO (2007) afirma que mudanças e modificações são necessárias nos conteúdos, estratégias e estruturas pedagógicas que incluam todos os membros da comunidade educacional, pois somente assim as crianças terão a possibilidade de aumentar seu potencial, desenvolver seus talentos e ser produtivas com a sociedade.

Para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América, da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura como Escritório Internacional de Educação da UNESCO (OIE-UNESCO) que facilita a pesquisa com conceitos, terminologia e processos de inclusão, equidade e integração escolar de crianças especiais nas classes regulares.

Na pesquisa se observará as atividades permanentes, prévia autorização administrativo-educacional, pela realidade educacional de duas Instituições Escolares do Município, na busca das informações necessárias à sua análise, avaliação e emissão dos resultados, como característica do paradigma qualitativo, utilizando a técnica da observação direta, a entrevista qualitativa não estruturada com notas de campo que nos permitirá distinguir segundo Ramirez (2016), os aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, técnico-instrumentais e de conteúdo, dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula regular e dos processos de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental (p. 396).

Metodologia

O presente tópico de pesquisa; que se circunscreve tanto à área de Formação de Professores como à Área de Desenvolvimento e Educação Infantil, competência da Unidade Acadêmica de Educação do Centro Municipal Integrado de Educação Especial de Boa Vista; é o resultado para dar a resposta à formulação do problema de pesquisa: Qual o grau de influência das políticas de formação inicial de professores na otimização do processo de inclusão escolar de crianças com autismo na sala de aula regular do ensino fundamental?

A justificativa metodológica será dada pelo pressuposto de que para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, será aplicada a aplicação das características da abordagem qualitativa, pois seu interesse é observar, determinar, identificar, analisar e avaliar as atitudes dos professores do Centro Municipal no processo de inclusão escolar das crianças na sala de aula regular do ensino fundamental.

Portanto, assumindo uma pesquisa qualitativa que para Sánchez e Reyes (2015) o processamento da informação não utiliza métodos estatísticos e é feito por meio de análises qualitativas e interpretação dos dados (p. 51), observando e analisando, segundo nossos critérios, o processo ensino-aprendizagem no sentido de inclusão de menores com autismo na sala de aula regular como elemento básico do objeto de pesquisa, no Centro Municipal.

Quanto ao Tipo de Pesquisa, contém a Pesquisa Básica que, de acordo com sua finalidade, para Carruitero (2014), a pesquisa social pode ser dividida em básica e aplicada. A primeira tem como objetivo o melhor conhecimento e compreensão dos fenômenos sociais (p.177). Ao contrário, a pesquisa social aplicada busca melhorar a sociedade e solucionar seus problemas.

No aspecto metodológico da pesquisa, o desenho da pesquisa, no sentido experimental, é descritivo-correlacional. Por se tratar de uma pesquisa socioeducativa, e para conhecer o comportamento do conhecimento real do grupo de professores. Além disso, nos permitirá descrever a influência na relação linear entre a Variável Otimização do processo de inclusão escolar com a Variável Políticas de Formação Inicial de Professores e se ela tiver algo em comum, então haverá uma correlação entre as duas.

A pesquisa realizará o estudo de duas Instituições de Educação Especial localizadas no Município de Boa Vista, que pertencentes à Administração Pública, com média de dez (10) Salas de Aula e 40 crianças em média de atendimento anual e 20 professores e 10 auxiliares da Educação.

Quanto às técnicas que serão utilizadas na investigação, é a entrevista dirigida aos professores em formação inicial e aos professores das turmas. O guia de observação com indicadores para identificar as atitudes dos funcionários bem como o comportamento na integração dos menores na atividade educativa de acordo com a programação das atividades para favorecer o processo de adaptação da criança com necessidades educativas especiais à sala de aula regular.

Conclusiones

Como resultado da observação do comportamento de crianças com autismo, com problemas de aprendizagem e diante contextos socioeducativos possíveis de discriminação, utiliza-se a educação inclusiva, onde crianças com e sem necessidades educativas especiais, com direitos iguais a educação ficarão juntos nas salas de aula na maior parte do tempo desenvolvendo atividades comuns.

Assim, parte-se do pressuposto de que a Escola deve se adaptar e tornar-se mais flexível às necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva. Os professores devem encontrar estratégias e técnicas alternativas que atendam às características dos alunos. Da mesma forma, busca mostrar a importância de mudar as ideias que se sustentam atualmente sobre uma educação linear e tradicional para uma educação que leve em conta todas as alternativas para alcançar o desenvolvimento integral da criança.

Bibliografía

CHIPANA, Salazar M. (2016). Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima. Lima: PUC

GANUZA, Jimeno S. (2014). El Index por inclusión: Instrumento de evaluación para una Escuela Inclusiva. Facultad de Educación, Universidad de Rioja. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/index-de-inclusion-escolar.pdf>

GODOY, Lenz P. (2008). Necesidades Educativas Especiales Asociadas al Autismo. Chile: Ministerio de Educación, Editorial Atenas Ltda.

MARTIN, P. y IBARROLA, J. (2005). La respuesta educativa a la diversidad: Un proyecto de investigación a través del Index International, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 403-416 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310038.pdf>

MILICIC, N y LOPEZ de Lerida. La inclusión del niño con necesidades educativas especiales. En Rev. Psicopedagogia 2003; 20(62): 143-53. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a07.pdf>

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA. necesidades educativas de los niños en tratamiento por autismo, 2014. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/las-necesidades-educativas-de-los-ninos-en-tratamiento-por-autismo>

Palabras clave

Políticas, Formação de professores, Inclusão escolar.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: REFLEXÕES SOCIAIS POR MEIO DE UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Marcos Cieslak¹; Adriéli Mazurek Cieslak¹;

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior¹;

Alfredo Cesar Antunes¹

1 - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Resumen de la ponencia

Este trabalho trata das Finanças Educacionais, também chamadas de Alfabetização Financeira, assunto que vem ganhando muito espaço no contexto educacional atual, com recorte específico na educação paranaense (Brasil). Tenho em vista que o Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE, por meio de sua Indicação nº 04/2021, instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense, criando o componente curricular "Educação Financeira a partir da Matemática", onde são delimitadas com mais clareza as abordagens que devem ocorrer em sala de aula na condução deste conteúdo. Portanto, tal recorte não contempla conceitos básicos de teorias e práticas que serão consolidadas nas Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Economia e Contabilidade), e pouco exploram temas mais específicos sobre finanças, seu caráter crítico e interdisciplinar. Nesse sentido, o presente estudo analisa algumas das contribuições mais atuais obtidas em revistas científicas nacionais, publicadas exclusivamente no ano de 2021, vinculadas à área de Educação e/ou Alfabetização Financeira, promovendo reflexões sobre os avanços e limitações da referida Indicação, cuja teoria é comparada ao comportamento financeiro de alguns alunos do Ensino Fundamental e os mesmos do Ensino Médio. Em termos metodológicos, busco correlacionar de forma simples, mas também sistematizada, algumas relações entre os tópicos de Educação Financeira com base na Matemática, obtidos da Indicação nº 04/2021 (cuja versão completa possui 1.258 páginas). Tenha em mente que o termo "Educação Financeira" aparece 43 vezes sem referência ao documento, onde muitas das suas colocações, aplicações e detalhes são comparados com outros estudos selecionados. Como contribuições finais, sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira contempla uma nova proposta de organização curricular, favorecendo a inovação e o protagonismo do aluno, com o objetivo de ampliar sua visão e leitura crítica de mundo, bem como proporcionar a elaboração e aprofundamento das aspirações de dois alunos, através do seu projeto de vida pessoal. O planejamento e a organização financeira terão como foco esses pontos fundamentais. No entanto, na referida indicação, existem lacunas em pontos cruciais, tais como: Os processos de desenvolvimento, direção e controle do uso de recursos e pessoas com vistas à consecução de dois objetivos; resumos históricos, perspectivas e indicadores econômicos; Conceitos de macro e micro economia; números de produção, distribuição e consumo de bens e serviços; Conhecimento inicial sobre ativos e passivos, débitos e créditos, immobilizações e depreciações; Cálculos de impostos e benefícios sociais; entre outros temas essenciais na área financeira.

Introducción

Considerando que o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, por meio de sua Indicação n.º 04/2021, instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio para o Estado do Paraná, cuja proposta-texto foi aprovada em 26 de julho de 2021. Nesta, destaca-se que a Lei Federal n.º 13.415/2017 alterou o paradigma de formação dos estudantes do Ensino Médio, ampliando a carga horária dessa etapa da Educação Básica, assim sendo necessário reestruturar sua organização curricular a partir das áreas do conhecimento, que busquem valorizar os interesses e potencialidades dos estudantes na construção dos currículos escolares (Brasil, 2017).

Vale ressaltar que a referida lei acrescentou itinerários formativos para o aprofundamento das áreas do conhecimento de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, trouxe à pauta a questão do ingresso no mundo do trabalho, na perspectiva de ampliar as possibilidades do estudante, por meio do itinerário de formação técnica e profissional, que pode ser implementado com a realização de parcerias entre instituições públicas e privadas da Educação Básica e da Educação Superior, ou entre empresas e outras áreas de atuação e serviços. Salientando que a Educação Financeira, neste caso, aplicada à área de Matemática, torna-se um novo componente curricular no Ensino Médio (CEE/PR, 2021).

Ao considerar que indivíduos e suas famílias diariamente tomam importantes decisões econômicas, incluindo as decisões financeiras, muitas destas, baseiam-se exclusivamente na experiência ou idade, enquanto outras, mais complexas, requerem informação, habilidade e/ou formação (Schwartz & Winch, 2021). Neste sentido, governos, empresas e entidades de todo o mundo começaram a pensar em ensinar a população a lidar de forma efetiva com seu dinheiro, com o objetivo de que seus cidadãos vivam dignamente durante as diversas fases de suas vidas (OECD, 2013).

Acrescenta-se à nova proposta de organização curricular, a inovação e o protagonismo do estudante, com a finalidade de expandir sua visão e leitura crítica do mundo, proporcionando a elaboração e aprofundamento de suas aspirações, por meio do Projeto de Vida pessoal, o qual se estende às pessoas à sua volta. Por isto, a reforma neste nível educacional busca a formação integral, sustentando-se no princípio de equidade, harmonizando e articulando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

A nova estrutura curricular confere a aprendizagem por competências e habilidades a partir da BNCC, da qual requer regulamentação complementar para o Sistema Estadual de Ensino, onde no caso paranaense, se fez por meio das Diretrizes e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (CEE/PR, 2021). Deste modo, este estudo buscou associar a abrangência da Indicação n.º 04/2021, com abordagens sociais e mesmo de caráter interdisciplinar, face à complexidade do tema. Assim, chegou-se na seguinte questão de pesquisa: Quais lacunas da Indicação n.º 04/2021 ultrapassam a Educação e/ou Alfabetização Financeira a partir da Matemática?

À vista disso, teve-se como objetivo: Investigar, na literatura atual, questões que não foram contempladas pela Indicação n.º 04/2021, considerando que a Educação e/ou Alfabetização Financeira não pode ser trabalhada unicamente a partir da Matemática, pois existem fatores humanos, sociais, históricos e culturais que comprometem as finanças pessoais e familiares, indo muito além dos valores quantitativos.

Tal abordagem justifica-se pelo fato de que indivíduos economicamente ativos, especialmente os jovens, se deparam com desafios pessoais e econômicos diariamente, pois essas situações resultam em uma maior busca e necessidade de produtos e serviços financeiros, assim como habilidade em como gerenciar seus recursos (Lusardi & Mitchell, 2011).

Atualmente no Brasil, o vínculo dos indivíduos é muito forte com a (caderneta de) poupança, a qual constitui-se como o principal ativo financeiro, uma vez que somente 19% daqueles que investem em algum tipo de aplicação, não possuem a poupança. Já os investidores pessoa física da Bolsa de Valores Brasileira, da “nossa” Bolsa, Brasil, Balcão – B3, são menos de 0,5% da população. Enquanto isso, em países economicamente mais desenvolvidos, tal como nos Estados Unidos da América, esse número chega próximo a 20% da população (B3, 2019).

Portanto, a Educação, bem como Alfabetização Financeira, ainda são frágeis em nosso país, tendo implicações diretas na emancipação dos indivíduos, apresentando ligações contínuas com a construção da cidadania. Visto que não só por estar presente no dia a dia das pessoas, mas a forma do uso do dinheiro, de quando comprar, vender ou investir, mas também deve ter como base um pensamento racional e ao mesmo tempo crítico (Lusardi & Mitchell, 2011; Schwartz & Winch, 2021).

De acordo com os estudos de Potrich, Vieira & Ceretta (2013), menos de 30% dos jovens universitários afirmam que possuíam uma reserva financeira para eventuais emergências. Já para Santos (2017), avaliaram erros no uso do crédito entre universitários. Em ambos estudos, os autores apontaram para uma correlação significativa entre o mau uso do crédito e a falta de educação e alfabetização financeira dos estudantes, da qual poderia ser trabalhada desde a Educação Básica (Schwartz & Winch, 2021).

Para a Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2013), pessoas com mais do que 30% de sua renda mensal empregada em compromissos financeiros são consideradas altamente endividadas. Diante do exposto, defende-se que a discussão sobre o tema deve estar presente e adequada às salas de aulas secundárias, bem como se considera necessária uma adequada formação aos professores, a fim de orientar os educandos a agirem de modo consciente e analítico face suas condições e necessidades (Silva & Pessoa, 2021).

Desarrollo

Metodologia

Este estudo buscou correlacionar de forma simples, mas também sistematizada, algumas relações entre a disciplina de Educação Financeira com base na Matemática, obtida da Indicação nº 04/2021 (cuja versão completa possui 1.258 páginas), estabelecendo as Diretrizes Curriculares Complementares e Referenciais Curricular do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação. Onde, o termo "Educação Financeira" aparece 43 vezes no referido documento, sendo que muitas de suas aparições, aplicações e detalhes são incorporados neste artigo para efeito de discussão.

Nesta mesma lógica e com o intuito de proporcionar análises mais amplas e atuais sobre a temática, buscaram-se contribuições de outros estudos publicados exclusivamente no ano de 2021 (ano da presente pesquisa), em revistas e/ou periódicos científicos nacionais, excluindo-se trabalhos acadêmicos ou publicações de eventos científicos e de iniciação científica. Tendo unicamente como base/critério de seleção dos periódicos, artigos publicado no Google Acadêmico e que tivesse relação direta com a Educação Financeira no âmbito educacional brasileiro. Resultando na escolha de apenas 5 (cinco) artigos, dos quais seus títulos, resumos e palavras-chave apresentaram maior ligação com os objetivos deste estudo. O quadro 01, mostra os artigos selecionados.

TÍTULO DO ARTIGO - NOME DO PERIÓDICO - AUTORES

1. Educação e alfabetização financeira de alunos de graduação em uma IES catarinense – Revista Desenvolvimento em Questão – Schwantz & Winch, 2021.
2. Educação financeira e decisões financeiras e de consumo dos acadêmicos de um curso de administração – Revista da Faculdade de Administração e Economia – Santos, Gresele & Walter, 2021.
3. Análise da educação financeira de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – Revista de Educação, Ciências e Matemática – Leite & Silva, 2021.
4. Temas de educação financeira abordados no ensino médio regular e em jovens e adultos Livros didáticos de educação: Estamos estimulando práticas reflexivas nas escolas? – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-Americana – Silva, Silva & Selva, 2021.
5. Educação financeira escolar: Análise de atividade de educação financeira de um livro de matemática do 4º ano do ensino fundamental – Revista de Educação, Ciências e Matemática – Silva & Pessôal, 2021.

Fonte: *Os autores, 2021.*

Assim sendo, considera-se esta pesquisa como bibliográfica e documental, sendo aplicada objetivamente a promover reflexões sociais por meio de abordagens qualitativas, procurando compreender os fatos direcionados a Educação/Alfabetização Financeira, também relacionados a Matemática. Saliendo-se que a proposta de Educação Financeira a partir da Matemática não deve restringir-se ao campo da Matemática, que estuda tão somente questões ligadas ao dinheiro, ou seja, ao estudo de conteúdos ligados à Matemática Financeira: juros, taxas, porcentagens. Mas também aos comportamentos sociais, históricos e de classes.

Para Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já elaborado, principalmente, livros e artigos científicos, onde apesar de praticamente todos os outros tipos de estudo exigirem trabalho desta natureza, há pesquisas exclusivamente desenvolvidas por meio de fontes bibliográficas. Há de se considerar que numa revisão bibliográfica, esta pode ser desenvolvida mediante uma ampla consulta a produções relevantes, nas bases de dados científicas nacionais e internacionais, que proporcionem um sólido conhecimento teórico-prático sobre a temática em questão.

Deste modo, seguiu-se em partes os procedimentos do método bibliométrico *Methodi Ordinatio*, o qual trata-se de uma classificação final dos periódicos, reduzindo a aleatoriedade existente e identificando os que apresentavam maior importância, por meio de critérios confiáveis e aceitos pela comunidade científica (Pagani, Kovaleski & Resende, 2015). Neste caso, dando único destaque para artigos mais atuais possíveis e, por isto limitados ao ano de publicação em 2021.

Já no que se trata da pesquisa documental, esta recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, vídeos de programas de televisão, etc (Fonseca, 2002). Corroboram com a ideia, Guba & Lincoln (1981), ao afirmarem que a análise documental refere-se a um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos.

Revisão de literatura associada as análises e discussões dos resultados

As expressões Educação Financeira e/ou Alfabetização Financeira estão cada vez mais presentes no cotidiano, que é dinâmico e de mudanças rápidas, já consciência e conhecimento têm se tornado cada vez mais importantes. Pois no contexto das finanças pessoais, o domínio dos conceitos básicos, bem como estar atualizado e bem informado, são necessários para o equilíbrio financeiro (Schwantz & Winch, 2021).

Quanto ao termo *Educação Financeira Escolar* – EFE, foi cunhado por Silva & Powell (2015), que apresentaram informações relevantes para que se construa um pensamento e prática críticos frente ao modelo de consumo vivenciado, evidenciando que a temática seja tratada em seus aspectos sociais, políticos e críticos (Silva & Pessôal, 2021).

A Educação/Alfabetização Financeira precisa ser pensada como uma forma de tornar o currículo mais próximo do cotidiano dos estudantes, associado às dinâmicas sociais e concretas em que eles estão diretamente inseridos. Nesse sentido, a escola deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente, de modo a promover o pleno desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício da cidadania (Libâneo *et al.*, 2003).

No contexto atual brasileiro, global, político e econômico, vive-se na era das transformações, onde a informação e conhecimento financeiro surgem como ferramentas importantes na obtenção do bem-estar individual e social. Para tanto, os tópicos abordados neste estudo mostram-se de fundamental domínio, tanto para o desenvolvimento social quanto econômico, nas mais diferentes realidades, o que ajuda a promover o exercício consciente da cidadania (Schwantz & Winch, 2021).

Indivíduos que planejam seus gastos e têm um maior controle financeiro, medindo suas receitas e despesas, mostram-se mais familiarizados com a Educação/Alfabetização Financeira. Este entendimento vai ao encontro dos resultados de pesquisas similares (Potrich *et al.*, 2013; Santos *et al.*, 2021). Mas, também, evidencia-se que os conhecimentos matemáticos são inseridos na discussão de temas sociais, para desenvolver competências com base no conhecimento já existente, direcionando o processo de ensino-aprendizagem à resolução de problemas a partir da utilização da Matemática (Dias & Olgin, 2020).

A Educação Financeira a partir da Matemática no Novo Ensino Médio

Na área Matemática e suas tecnologias, ao elaborar o itinerário formativo, levou-se em consideração, tal como é proposto na BNCC, que:

A realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018. p. 478).

Deste modo e por meio do Itinerário Formativo de Matemática e suas tecnologias, visa-se atender esses propósitos, apresentando três Trilhas de Aprendizagem de aprofundamento em Matemática: A Matemática Presente nas Mídias Digitais; A Matemática nas Questões Ambientais; E a Educação Financeira a partir da Matemática (CEE/PR, 2021).

A Trilha de Aprendizagem Educação Financeira a partir da Matemática tem o intuito de assegurar uma concepção de formação integral dos estudantes, preparando-os para o enfrentamento de situações complexas da vida cotidiana, que abrangem as conjunturas sociais, políticas, culturais e econômicas que afetam diretamente a sua realidade. Busca-se, pela Matemática, o desenvolvimento de uma postura consciente em relação às questões financeiras, pois “educar o consumidor é educar o cidadão, e a escola tem a função histórica e social nesta direção” (Araújo, 2009, p.145).

Com base neste raciocínio, percebe-se que os problemas cotidianos têm papel importante na escolarização: despertar o aprendizado e a formação do estudante. No entanto a BNCC define que “o cotidiano não se refere apenas às atividades do dia a dia dos estudantes, mas também às questões da comunidade mais ampla e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 535). Onde os diferentes contextos e conhecimentos matemáticos podem auxiliar na resolução desses problemas (CEE/PR, 2021).

Deve-se levar em conta, também, que vivemos em uma sociedade capitalista e que as relações econômicas são um dos pilares dessa sociedade, podendo, em muitos casos, ditar regras para a nossa vida. Fato que reforça a importância dos indivíduos compreenderem o processo de tomada de decisões frente a situações que envolvem finanças, e refletirem sobre os impactos pessoais e sociais que essas decisões podem tomar a curto, médio ou longo prazo (Silva *et al.*, 2021).

Todavia, a Indicação nº 04/2021, não é específica quanto à condição deste processo, pois precisa-se pensar em trabalhar questões da Educação Financeira para além de questões mecanizadas, que visam o desenvolvimento de competências pragmáticas, sendo pensadas questões que desenvolvam o senso crítico dos estudantes e atendam também a classes minoritárias. Pois, independente dos variados modelos sociais, os fatores econômicos sempre influenciam a vida das pessoas (Santos, 2021).

Na realidade atual e com o isolamento social proposto em função da pandemia, o trabalho com a Educação Financeira mostrou fortemente sua relevância, quando toda a sociedade precisou se reinventar para sobreviver, sendo fundamental o conhecimento de finanças para lidar melhor com tal situação (Silva, 2021).

Características da Trilha de Educação Financeira a partir da Matemática

Esta visa oferecer uma possibilidade para que os estudos escolares diminuam a distância existente entre o caráter científico do currículo e os assuntos envolvendo a economia, as finanças, por exemplo, que fazem parte do cotidiano e da sociedade brasileira (CEE/PR, 2021).

Mas, por outro lado, autores como Leite & Silva (2021) destacam que no desenvolvimento de atitudes mais responsáveis quanto à administração dos recursos pessoais, percebe-se que a família é um importante preditor da Educação/Alfabetização Financeira, embora exista a preocupação em tornar as pessoas mais competentes em questões relacionadas ao controle financeiro pessoal e no domínio de técnicas da Matemática Financeira, tal como apontava estudos da OCDE em 2013. No mesmo estudo, a organização apresentou uma proposta de intervenção educacional para os seus 34 países membros, também contemplando os países não membros, como o Brasil (CEE/PR, 2021).

Tal proposta, intitulada *Financial Education*, tinha por objetivo desenvolver estudos que produzissem relatórios, os quais trouxessem informações com sugestões de ações para que os países membros melhorassem a Educação Financeira, bem como com o objetivo de educar financeiramente seus cidadãos (Silva & Powell, 2015).

Neste sentido, o governo brasileiro em 22 de dezembro de 2010, instituiu a *Estratégia Nacional de Educação Financeira* – ENEF, por meio do Decreto Federal n. 7.379, sendo este substituído, em 09 de junho de 2020, pelo Decreto Federal n. 10.393, com o objetivo de trabalhar o tema “Educação Financeira e Previdenciária” no âmbito escolar secundário, tendo a finalidade de promover a Educação Financeira, Previdenciária e Fiscal no País, buscando também, o fortalecimento da cidadania, a eficiência, a solidez do Sistema Financeiro Nacional ea tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores, além de instituir o *Fórum Brasileiro de Educação Financeira* – FBEF (Brasil, 2020).

No documento, entre outras ações, menciona-se a necessidade de essa temática ser inserida no ambiente escolar, com o objetivo de educar os estudantes para lidarem com o dinheiro de maneira consciente. Onde de acordo com o Relatório de Cidadania Financeira do Banco Central do Brasil, as competências que envolvem mais diretamente o exercício da cidadania, do projeto de vida e do consumo responsável dos estudantes estão em sintonia, por exemplo, com as habilidades de organização, planejamento, metas, sonhos e aspirações, assuntos que fazem parte do escopo da Educação Financeira (CEE/PR, 2021).

Visto isto, destaca-se que a Trilha de Aprendizagem de Educação Financeira a partir da Matemática visa desenvolver as habilidades gerais e específicas da área do conhecimento de Matemática e suas tecnologias. Da mesma forma, relaciona-se com os objetos de conhecimento do componente curricular de Matemática, conforme a Organização Curricular do Ensino Médio no Paraná, estruturada pelas unidades temáticas: números e álgebra, grandezas e medidas e tratamento da informação. Além disso, tenta atingir os objetivos dos eixos estruturantes: Investigação Científica e Empreendedorismo (CEE/PR, 2021).

Deve-se considerar que as decisões pessoais são tomadas em razão dos valores morais ou utilidade, e não necessariamente em razão de valores monetários, pois os valores monetários não estão disponíveis de igual forma para todos, entretanto, a utilidade depende de questões particulares de quem deseja tomar a decisão (Alberto, 2014). No geral, para tomar uma decisão é necessário abster-se de dados, informações e conhecimento, mas geralmente isso está fragmentado em nosso cérebro e fica disperso, sofrendo influência também dos modelos mentais de cada indivíduo (Angeloni, 2003).

A importância de fazer um orçamento por mais simples que seja, e a diferença que isso pode fazer na vida de cada um. Quando se coloca no papel tem-se a real dimensão de todas as despesas, muito diferente de fazer isso só mentalmente. Percebeu-se que os alunos ficaram perplexos com alguns dados apresentados, a diferença de valores nas compras à vista e a prazo. Os juros de financiamentos e aplicações e o impacto que isso gera na sua vida financeira (Martinelli & Vicente, 2016, p. 12).

Contribuições e críticas para com a Educação Financeira a partir da Matemática

Para Silva & Pessoa (2021), em uma perspectiva de Educação Matemática Crítica, defendem uma Educação Financeira também crítica, investigativa, com um olhar para elementos como as armadilhas do marketing, desenvolvendo comportamentos ligados à preservação ambiental, à diferenciação sobre desejos e necessidades ao consumirmos e a consciência nas tomadas de decisão. Não corroborando apenas com a abordagem da Educação Financeira Bancária, aquela que apenas foca em atividades de poupar no presente para consumir ou gastar no futuro (Silva & Powell, 2015; Silva & Pessoa, 2021).

Uma população financeiramente alfabetizada reverte em ações positivas para o governo ao tomar decisões mais fundamentadas e ao exigir serviços de maior qualidade, estimulando a concorrência e a inovação do mercado. Essas pessoas, supostamente preparadas para tomar decisões nesse universo, seriam menos propensas a fazer reclamações infundadas e mais propensas a gerir riscos financeiros para elas transferidos. Além disso, seriam menos propensas a reagir de maneiras imprevisíveis às condições de mercado, além de não necessitarem da ajuda financeira do governo (Silva & Powell, 2015, p.17).

Salienta-se que, para uma boa intervenção em sala de aula, os professores precisam de preparação para abordar o tema. Portanto, indica-se que os processos de formação continuada contemplem o tema de forma crítica e reflexiva. Visto que as atividades por si só devem apresentar uma abordagem investigativa, promovendo reflexões, criticidades, questionamentos, investigações e ações, para que os alunos possam cada vez mais se potencializar e se empoderar nos aspectos relacionados às questões de Educação Financeira (Santos, 2017; Santos *et al.*, 2021).

Vale apontar que na falta de justificativas e diretrizes para o trabalho com Educação Financeira no país, abre-se precedente para questionamentos do tipo: Qual a Educação Financeira que será proposta? E qual será o papel que as escolas terão frente ao desenvolvimento deste tema? Assim, considera-se relevante deixar claro que se defende um trabalho com Alfabetização Financeira nas escolas, como o proposto na BNCC. Porém, destaca-se a importância desta temática ser trabalhada de modo a desenvolver cidadãos críticos e autônomos frente a situações que envolvam suas vidas e suas finanças (Silva *et al.*, 2021; Santos *et al.*, 2021).

Stolper & Walter (2017), destacam que apesar dos indivíduos terem assumido maiores responsabilidades no que diz respeito ao seu bem-estar financeiro pessoal, é natural o questionamento se estão preparados para gerenciar

suas finanças de forma efetiva, o que tem tornado o tema um campo importante, tanto para a literatura acadêmica quanto para os formuladores de políticas públicas.

As políticas de inclusão financeira têm disponibilizado diversos instrumentos financeiros sofisticados, o que tem tornado este ambiente cada vez mais complexo. Por outro lado, há uma crescente preocupação com os níveis de Educação Financeira, do qual estudos têm sugerido o baixo nível de instrução como um dos fatores que fizeram com que indivíduos tomassem decisões erradas, equivocadas e com consequências irreversíveis (Leite & Silva, 2021).

É importante que na discussão abra-se espaço para os sujeitos refletirem sobre o consumo e a natureza consumista da sociedade atual, sobre as relações socioeconômicas, sobre os produtos financeiros e o papel dos bancos na sociedade, entre outros aspectos, fortalecendo uma formação cidadã e crítica. Ou seja, faz-se necessário orientar os estudantes para que estejam atentos à doutrinação para o consumo e a valorização de produtos financeiros, para que os mesmos não sejam responsabilizados por problemas econômicos e financeiros do país (Silva *et al.*, 2021).

A discussão sobre a temática no Brasil ainda é incipiente, especialmente, neste nível de ensino, que não é um ambiente propício para a investigação, pois apresenta características muito específicas, tais como, desmotivação e desinteresse, cansaço por parte dos alunos (que dedicam horas do seu dia em atividades profissionais), alto nível de abandono escolar, espaço escolar insuficiente para atender às demandas dos estudantes, dentre outras especificidades desta classe (Resende & Kistemann Jr., 2015).

Silva & Powell (2016), mencionam que a educação financeira nos Estados Unidos vem sendo construída desde a década de 1980, com ações direcionadas aos alunos do Middle School. No Japão, apesar de ter relatado conhecimento financeiro relevante entre sua população, as investigações e iniciativas têm sido realizadas para promover a população e aumentar a participação em planos de pensão devido à vulnerabilidade do sistema, especialmente em termos de redução de imposto de nascimento e envelhecimento de sua população (Lusardi, 2008; Sekita, 2011).

Conclusiones

A presente pesquisa tratou de algumas reflexões sociais sobre a Educação Financeira, que podem ser sim trabalhadas a partir da Matemática, mas não unicamente por meio desta disciplina. Assim, foram destacados pontos da Indicação nº 04/2021 do CEE/PR e artigos científicos publicados no ano de 2021. Consideraram-se, entre outras questões, a relevância e a necessidade da Educação/Alfabetização Financeira de forma consciente e crítica e dentro da Educação Básica.

Com isto, indiretamente, abordou-se também sobre as incertezas da atualidade, face os diversos fenômenos, sejam decorrentes dos avanços tecnológicos, das telecomunicação e da globalização, como também intensificados pela Pandemia de Coronavírus (Covid-19).

Deve-se entender que a educação formal é um processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente, onde a escola é a instituição que provê a educação sistematizada, sobressaindo-se nas medidas que visam a realização eficiente dos objetivos escolares, em especial da escola pública básica, voltada para o atendimento das camadas trabalhadoras (Gadotti, 1994).

Ademais, a educação é antes de tudo, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do “saber social”, conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades.

Como atualmente a Educação/Alfabetização Financeira é tema proposto como integrador e interdisciplinar pela BNCC, deve seguir a necessidade de compreender-se como está sendo desenvolvido nas escolas, e como vem sendo abordado nos materiais didáticos propostos para o Novo Ensino Médio, para que se busque atender aos interesses do cidadão nas suas mais diversas abordagens (Silva *et al.*, 2021).

Logo, não se resume apenas às habilidades de calcular, criar tabelas e projeções envolvendo números, porcentagens, juros etc. A Educação/Alfabetização Financeira precisa proporcionar uma reflexão sobre os hábitos financeiros de estudantes e de seus familiares, estimulando nos estudantes uma cultura de planejamento, que pode refletir por exemplo, na diminuição de problemas relacionados ao endividamento e à inadimplência, além de desenvolver o hábito de controle financeiro e da poupança, para que as pessoas conquistem, por meio do bem-estar financeiro, maior qualidade de vida e condições de realização de seus sonhos (CEE/PR, 2021).

A Educação Financeira não é importante somente do ponto de vista individual, pois também é destaque no processo de desenvolvimento de economias regionais e nacionais, bem como um tema relativo ao exercício da cidadania. E é factível da importância de consumidores conscientes, especialmente os jovens, evitarem tomar decisões equivocadas, o que por várias vezes impacta seriamente no decorrer de suas vidas (Lusardi & Mitchell, 2008).

Também visa compreender fenômenos maiores, tais com as crescentes preocupações acerca do futuro, haja vista os problemas enfrentados pela Previdência Social do Brasil, onde a população em geral e, em especial, os jovens, não podem contar exclusivamente, com a capacidade do Estado de fornecer uma aposentadoria tranquila (Souza & Krom, 2017; Schwantz & Winck, 2021).

Por fim, embora pouco abordado neste artigo, cabe destacar que, em relação a Indicação nº 04/2021, em seu Quadro Organizador de Conteúdos, verificou-se poucas ou quase nenhuma preocupação com conceitos

fundamentais para a compreensão das teorias e aplicações em finanças, assuntos largamente trabalhados em cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, tais como: Administração, Economia e Contabilidade, dentre eles:

Os processos de planejamento, organização, direção e controle no uso de recursos e pessoas com a finalidade de alcançar os objetivos (Administração); Breve histórico, perspectivas e indicadores econômicos, macro e micro economia, produção, distribuição, e consumo de bens e serviços (Ciências Econômicas); Ativo e passivo, débito e crédito, imobilização e ativos intangíveis, depreciação, patrimônio líquido, ativo e passivo circulantes e não circulantes, cálculos de impostos e benefícios (Ciências Contábeis), entre outros.

Esses pontos poderiam ser explorados em estudos futuros, assim como outros temas relacionados à formação de professores em Educação/Finanças Alfabetizadoras, e o mesmo sobre a gestão pessoal de dois recursos próprios por dois educadores, considerando que uma parcela de dois pode apresentar desequilíbrios orçamentários, e conseqüentemente problemas de ordem financeira.

Bibliografia

Alberto, GS Evidências das Influências dos Tipos Psicológicos no Comportamento dos Decisores Financeiros . Dissertação de Mestrado em Administração - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, p.18-20. 2014.

Angeloni, M., Elementos intervenientes na tomada de decisão. *Revista de Ciência e inovação*. Brasília, v. 32, n. 1, p. 17-22, jan./abr. 2003. <https://www.scielo.br/j/ci/a/3RVhpdpmmsgkwCxtCC6sXkt/?lang=pt&format=pdf>

Araújo, R. M. B. *Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

B3. *Ecosystema do investidor brasileiro*. Disponível em: <http://www.b3.com.br/data/files/D0/E6/2F/6D/11E9A6106A14A9A6AC094EA8/Resumo-da-Pesquisa-do-Ecosystema-do-Investidor-Brasileiro.pdf>

Brasil. Casa Civil. *Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm>

Brasil. *Educação financeira nas escolas: ensino fundamental: livro do professor*. [elaborado pelo] Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). Brasília: CONEF, 2014.

Brasil. *Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)*. 2010. Disponível em: <http://vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 01 agosto de 2020.

Brasil. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*, que altera a Lei n.º 9.394/96 no que diz respeito às Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, bem como a outros dispositivos legais e institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, de 17 de fevereiro de 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Dias, C. R.; Olgin, C. A. Educação Matemática crítica: uma experiência com o tema Educação Financeira. *Revista Eletrônica de Educação Matemática – Revemat*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-18, 2020. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e70007>

Ferreira, A. M. B. *Educação Financeira e Modelagem Matemática para uma Aprendizagem Significativa*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2016. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_uenp_angelamariadebarros

Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

Gadotti, Moacir. *Organização do Trabalho na Escola: alguns pressupostos*. 2. ed. São Paulo: ática, 1994.

Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Edição, Editora Atlas. São Paulo, 2007.

Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

Leite, M.; Silva, T. P. Análise da educação financeira de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v.11 n.2 e5731, 2021. <http://funes.uniandes.edu.co/28048/1/Leite2021Análise.pdf>

Libâneo, J. C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

Lusardi, A. *Financial literacy: an essential tool for informed consumer choice?* (No. W 14084). National Bureau of Economic Research, 2008.

Lusardi, A.; Mitchell, O. Financial literacy and planning: Implications for retirement well – being. Oxford: *Oxford University Press*, p. 17-39, 2011. <https://www.nber.org/papers/w17078>

Martinelli, A.; Vicente, A. *A Matemática como ferramenta para a educação financeira*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2016. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_unioeste_alcionimartinelli

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). *National strategies for financial education*. 2013. <https://www.oecd.org/financial/education/advancing-national-strategies-for-financial-education.htm>

Pagani, R. N.; Kovaleski, J. L.; Resende, L.M. Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation, and year of publication. *Scientometrics*, 105, 2109–2135, 2015. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-015-1744-x>

Paraná. Conselho Estadual de Educação (CEE/PR), *Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio para o Estado do Paraná*. Indicação n.º 04/2021. https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf.

Polya, G. *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

Potrich, A. C. G.; Vieira, K. M.; Ceretta, P. S. Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários, afinal, o que é relevante? *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 12, n. 3, p. 314-333, 2013.

Resende, A. F.; Kistemann, Jr, M. A. On consumption, gender and education of youth and adult: investigating the production of meanings and the decision-making of individuals-consumers. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 5, n. 1, p. 27-40, 2015. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2755>

Santos, L. *Educação financeira em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores?* Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Recife: UFPE, 2017.

Santos, S. D.; Gresele, W. D.; Walter, S. A. Educação financeira e decisões financeiras e de consumo dos acadêmicos de um curso de administração. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, v. 10, n. 1, p. 203-221, 2021. <https://doi.org/10.15603/2176-9583/refae.v10n1p203-221>

Schwartz, A. S.; Winck, C. A. Educação e alfabetização financeira de alunos de graduação em uma IES catarinense. *Revista Desenvolvimento em Questão*. A 19, n. 56, jul./set. 225-245, 2021. <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2021.56.11099>

Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR). *Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense*. Curitiba, 2021.

Sekita, S. Financial literacy and retirement planning in Japan. *Journal of Pension Economics and Finance*, v. 10, n. 04, p. 637-656, 2011.

Silva, A. J. *Educação Matemática Financeira no Ensino Médio: Projeto “De olho na Economia”*. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2016, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd15_anderson_silva.pdf

Silva, A.; Powell, A. Educação Financeira na escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Boletim Gepem - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática*, 2015.

Silva, F. G.; Pessoa, C. A. S. Educação financeira escolar: Análise de atividade de educação financeira de um livro de matemática do 4º ano do ensino fundamental. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. v.11 n.2 e6 207, 2021. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/6207>

Silva, G. O. *et al.* Alfabetização financeira versus educação financeira: um estudo do comportamento de variáveis socioeconômicas e demográficas. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador, v. 7, n.3, set/dez. 2017.

Silva, I. T.; Silva, M. M. F.; Selva, A. C. V. Temas de educação financeira abordados no ensino médio regular e em jovens e adultos Livros didáticos de educação: Estamos estimulando práticas reflexivas nas escolas? *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, vol. 12, Número 2, 2021

Souza, T. V.; Krom, V. Sistema previdenciário no Brasil. In: *Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e Pós-Graduação*, 21, 2017. São José dos Campos, SP, 2017.

Stolper, O. A.; Walter, A. Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of Business Economics*, v. 87, n. 5, 581-643, 2017.

Palabras clave

Educação Financeira. Direções do Novo Ensino Médio. Indicação n° 04/2021.

José Aparício da Silva¹ ;

Alfredo Cesar Antunes¹ ;

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior¹

1 - NÚCLEO DE PESQUISA ESPORTE, LAZER E SOCIEDADE/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/UEPG/BRASIL..

Resumen de la ponencia

O espaço escolar, com seu aspecto disciplinar, é cerceado por inúmeras relações de poder. O cinema representou essas relações em diversas ocasiões. Considerando existir teóricos que propõem uma escola mais liberta, libertadora e libertária, este artigo analisa essa postura repressora imposta por essa instituição. Para tanto, reflete-se sobre os filmes: *Nada de Novo no Front*, de 1979, do diretor Delbert Mann, Estados Unidos, e *Pink Floyd: The Wall*, de Alan Parker, de 1982, Inglaterra, além do curta-metragem *Escolas democráticas*, de 2006. Este, um filme alemão do diretor Jan Gabert. Embora os enredos sejam encenados em três temporalidades distintas, eles se assemelham pela temática. *Nada de novo no front* tem o enredo na Primeira Guerra Mundial, enquanto *Pink Floyd: The Wall*, no contexto pós-Segunda Guerra, e *Escolas Democráticas*, no início do século XXI. Existem neles, ainda assim, práticas de uma escola e de uma educação coercitiva.

Introducción

“Isto que eu vou ensinar serve pra quê? Eu diria que os professores teriam que fazer sempre essa pergunta.” Esta foi uma das provocações feita por Rubem Alves à *Revista Digit@l*, no programa *Personagens*. E continua ele: “era preciso que os professores parassem e dissessem: não vamos seguir o programa! Vamos fazer as coisas que são essenciais no ambiente em que a criança vive” (Mattos, 2011).

Assim descontextualizada, parece um tanto quanto anárquica a sua explanação. Entretanto Rubem Alves está propondo, nessa entrevista, a formação e um novo tipo de professor e uma nova educação. Baseado em seus estudos teóricos e práticos e no conhecimento que obteve na *Escola da Ponte*[1], ele propõe uma educação mais libertária, com uma aprendizagem que faça sentido para vida cotidiana do estudante.

A escola teria que ensinar liberdade e ações voltadas para a prática cotidiana. Segundo Rubem Alves, o objetivo da escola é “ensinar a criança a ter a alegria de pensar”. Uma escola sem os instrumentos de poder que limitam e inibem os estudantes. Sem notas e provas, “porque aquilo que o aluno produz numa prova não revela o que ele pensa”; ao invés de o professor estar à frente da sala “dando aula”, propõe que o professor esteja junto dos alunos, seja companheiro deles. Ao invés de o aluno ficar copiando, sugere que a aprendizagem seja para a vida, isto é, fazer o conhecimento científico ter utilidade no dia a dia (Mattos, 2011).

Essa seria a escola ideal. No entanto não é bem assim. Se recorrermos à história dessa instituição, notaremos que ela esteve intimamente ligada à manutenção da ordem e à reprodução do sistema, e para tanto estabelece relações de poder limitadoras.

Esse texto propõe-se a analisar o espaço[2] escolar e suas relações de poder a partir da ótica cinematográfica. Filmes representativos sobre a escola “pipocam” nos *streamings*. Se procurarmos, encontraremos dezenas deles. Entretanto, parafraseando Milton Santos[3], muitos desses filmes veem a escola como fábula; outros tantos, como perversidade (mais próximo da realidade); e alguns poucos deles pensam a escola como possibilidades, ou seja, por uma nova escola.

Recentemente, ao montar uma oficina sobre *Cinema: escola, ensino e educação*, elegi treze filmes que tinham essas temáticas em comum. Todos esses filmes direta ou indiretamente abordavam o espaço escolar.

O que era mais comum ainda neles? O fato de que todos representam relações de poder no âmbito escolar. A questão que se coloca: não é, simplesmente, o cinema que reflete as relações de poder, mas sim que a escola é, por excelência, um espaço de relações de poder e de constante disputas e tensões. A sétima arte imita a vida e vice-versa.

Sendo assim, trata-se dos temas o cinema, a escola e as relações de poder. Organizado da seguinte forma: *A escola e as relações de poder* e *A representação das relações de poder no âmbito escolar pelos filmes escolhidos*.

[1] Rubem Alves escreveu um livro chamado *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, no qual conta a experiência que obteve na vivência com estudantes e trabalhadores da educação na referida

escola em Portugal.

[2] Espaço aqui utilizado na definição de Henri Lefebvre (1991). Para quem o espaço social é a condição, meio e produto de produção e reprodução da sociedade.

[3] Milton Santos, no livro *Por uma nova globalização*, caracteriza o mundo de três formas: “como fábula, como perversidade e como possibilidade”. A globalização como fábula, o mundo tal como nos fazem crer; a globalização como perversidade, o mundo como ele é, e, por fim, por uma outra globalização, o mundo como pode ser (Santos, 2003, pp. 9-10)

[4] Título original em inglês: *Im Westen nichts Neues*.

[5] Título original em alemão: *Demokratischen Schulen*.

Desarrollo

A escola e as relações de poder

A escola, originária da Grécia Antiga, tem em sua etimologia “*scholé*, para entender a ideia de lazer, recreação ou tempo livre [...] para os gregos, a aprendizagem esteve relacionada à ideia de entretenimento [...] distanciando-se das obrigações e do trabalho” (Veschi, 2019).

Percebe-se, dessa maneira, que a escola, da sua origem, manteve o sentido elitista. Entretanto perdeu a noção de ócio criativo. Passou a ser disciplinar e, em muitos casos, recebe as conotações de labor, ofício, trabalho, dificuldade etc.

Com o advento da constituição dos Estados Modernos e a criação do aparato burocrático, criam-se novas instituições e se regulamentam as antigas, tal como a escola, por exemplo. Essa instituição, então, fica ao encargo de normatização, observadora das regras sociais.

Portanto, diz Phillippe Ariès (1978, p. 178), “antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar”. Ariès revela que, a partir desse contexto histórico,

[...] a missão dos mestres [ênfase adicionada] não consistia apenas em transmitir, como mais velhos diante dos companheiros mais jovens, os elementos de um conhecimento; eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir (Ariès, 1978, p. 179).

Ariès (1978, p. 180) traz ainda que, com essa nova configuração da disciplina escolar, aparecem três características: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” [...] uma disciplina humilhante: o chicote ao critério do mestre e espionagem mútua em benefício do mestre”.

Para Norbert Elias, em suas teses da sociogênese e da psicogênese, o crescimento das “redes de interdependências”[1], a hierarquização funcional nas sociedades modernas e a incapacidade burguesa de ter a família como vigilante dos modos das crianças e jovens fizeram com que o papel da escola passasse a ser o de observar e regular o comportamento social.

Diz Elias (2018, pp. 118-119):

Devido a sua constituição biológica, não só é verdade que os homens estão mais aptos a aprender a controlar o seu comportamento do que qualquer outra criatura, como também que o seu comportamento deve trazer a marca daquilo que aprenderam. Os padrões de comportamento de uma criança não só podem mas devem evoluir muito por meio da aprendizagem, se é que a criança pretende sobreviver. “Comportamento” significa ajustamento a situações mutáveis.

Norbert Elias (1994), em *O Processo Civilizador*, relata que a sociogênese e a psicogênese se relacionam mutuamente. Os sujeitos e as instituições vão se modelando, em diferentes escalas de tempo e espaço, para assegurar as relações de poder. Os indivíduos introjetam essas regulações de comportamento e as repassam de forma sócio-hereditária, e assim se garante o controle das emoções.

A teoria dos processos de civilização proposta por Elias, baseia-se na defesa de que, toda e qualquer transformação ocorrida na estrutura da personalidade do ser individual (psicogênese), produz uma série de transformações na estrutura social em que o indivíduo está inserido. Da mesma maneira, as diversas transformações que ocorrem constantemente nas estruturas das sociedades (sociogênese), especialmente nas relações sociais, produzem alterações nas estruturas de personalidades dos seres individuais que a compõem (Brandão, 2000, pp.10-11).

Nesse sentido, a escola é, com primazia, o espaço para a criação e também para o repasse das normas e valores, éticos, morais e sociais. Consegue ela amenizar as tensões geradas pelas relações de interdependências.

É preciso notar que a burguesia, obrigada a recuar perante essas formas de associação do proletariado, fez tudo o que pôde para desligar esta força nova de uma fração do povo considerada como violenta, perigosa, sem respeito pela legalidade, disposta por conseguinte à sedição. Dentre todos os meios utilizados, houve alguns muito vastos (como a moral da escola primária, esse movimento que fazia passar toda uma ética através da alfabetização, a lei sob a letra) (Foucault, 2006, p. 31).

Então, a escola, que deveria ser o espaço de emancipação, de transformação social e, sobretudo, de aprendizagem, acaba sendo ela a reprodução do sistema social de controle, vigilância e punição. Foucault insere a escola entre as instituições de monitoramento dos sujeitos.

A escola, para Foucault, está na mesma linha da fábrica, do quartel, da prisão e o do hospício. Em seu livro *Vigiar e punir*, a despeito de seu subtítulo ser *o nascimento da prisão*, ele também trata da instituição Escola.

Para ele, Jeremy Bentham, na configuração do Panóptico, parte do “princípio da inspeção”, segundo a qual as pessoas tinham o sentimento de estarem constantemente vigiados.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] E esta é a garantia da ordem. Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há “cola”, nem barulho, nem conversa, nem dissipação (Foucault, 2001, pp. 165-166).

Mesmo que não haja literal, efetiva e concretamente um panóptico dentro da escola, ainda assim podemos percebê-lo como metáfora, na arquitetura, no design e nas expressões utilizadas em seu espaço.

As grades, os altos muros, portões com vigilantes, rígidos horários (sinal), postura punitiva, controladora, impositiva, o tempo do intervalo (prêmio), pedido de permissão para sair ou entrar em sala, para falar ou ir ao banheiro, disposição das carteiras enfileiradas em salas de aula, o tablado para o professor ficar mais alto que a turma, a janelinha de vidro na porta da sala... Além disso, temos os termos: controle da disciplina, dominar a turma, executar tarefas, fazer trabalhos, testes e provas, classificação por notas, correção, supervisão, inspeção, advertência, suspensão etc.

Há também “blocos” nos quais o ajuste das capacidades, os feixes de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e concordes. Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido — tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (Foucault, 1995, p. 241).

Esses mecanismos “disciplinares”, segundo Foucault (2006), funcionam na verdade como pequenos mecanismos penais, por isso propõe a ideia de uma “microfísica do poder”. As relações de poder são escalonadas na sociedade em instituições ou dentro de uma mesma, tal como acontece na escola, a título de exemplo.

A representação das relações de poder no âmbito escolar pelos filmes

O recorte em *Nada de novo no Front* (7'18'' a 12'30'') trata, de certo modo, dessa relação. Mas antes de descrever a cena, faz-se necessário uma apresentação. *Nada de novo no front* é um filme que possui duas edições, uma de 1930, dirigido por Lewis Milestone, e outra de 1979 (esta última aqui analisada), do diretor Delbert Mann.

É um homônimo do livro de Erich Maria Remarque, publicado em 1929. Esse livro trata do cotidiano dos jovens soldados alemães, incluindo ele próprio, durante a Primeira Guerra Mundial. Consta que Remarque escreveu esse livro a partir das anotações dos diários, feitas pelos soldados.

Com a ascensão do Partido Nazista na Alemanha, o livro foi proibido, e sua edição, incinerada. Era acusado de ser antipatriótico. Sua leitura desestimulava nos jovens o interesse pelo exército e pela guerra. Remarque foi exilado nos Estados Unidos, e lá seu livro foi reeditado e adaptado para o cinema.

Na cena em questão, após uma batalha de trincheiras, os soldados são surpreendidos numa emboscada francesa e precisam recuar. Nisso, um dos soldados leva um tiro na perna. Passado o sufoco, o jovem soldado Paul Bäumer

respira, mais ou menos aliviado, e sussurra como quem pensa: “*o que é que eu estou fazendo aqui? Como é que tudo isso começou?*”. Nesse momento entra um *flashback*[2]. Bäumer se vê na escola, numa aula de história, com seu professor discursando calorosamente em favor da guerra e da gloriosa nação alemã. Enquanto isso, ele, distraidamente, desenha um pássaro que pousou na janela. Sua arte é interrompida, de forma abrupta, pelo professor que chama seu nome, em tom áspero, e acaba espantando também o pássaro.

Dessa cena decorre o seguinte diálogo:

Professor – Bäumer!?

Bäumer – Sim, Senhor.

Professor – O que é isso? (apontando para o desenho)

Bäumer – Um pássaro, Senhor.

Professor – Um pássaro. Um tordo?

Bäumer – Sim, Senhor. Um tordo. Ele estava na janela.

Professor – Muito bem. E essa linha é a janela.

Bäumer – Obrigado Senhor.

Professor – Mas você não vem à escola para desenhar, nem para escrever poemas, nem para sonhar. Não é, Bäumer?

Todos são dispensados da aula, menos Paul Bäumer, que fica para ouvir o sermão do professor. Fica nítido o papel da escola na sociedade: moldar os jovens para lutar na guerra. Para isso retira deles qualquer elemento que manifeste a subjetividade. Bäumer foi punido, pelo professor, por estar “divagando” da aula com seu desenho. A violência, nesse caso, foi simbólica. Bäumer não teve coragem, após a repreensão que levou, de recusar o alistamento voluntário e ir às trincheiras.



Imagem 1: *Frame do filme Nada de novo no front, 1979.*

O outro recorte fílmico que reflete essa relação de poder na escola trata-se da cena (21' 13'' a 28' 09'') de *Pink Floyd: The Wall*, mais precisamente quando decorrem as canções *The happy days of our lives* e *Another brick in the wall II*.

The Wall é um filme musical de 1982, baseado no álbum duplo, de mesmo nome, lançado pela banda *Pink Floyd* em 1979. Dirigido por Alan Parker e com os desenhos de Gerald Scarfe na animação. O roteiro, escrito por Roger Waters, faz-se autobiográfico, mas a linguagem do cinema chama de autoficção quando combinam-se elementos biográficos com outros criados de forma ficcional.

O filme, por meio das músicas, conta a história de Pink, um menino órfão paterno. Seu pai morreu enquanto lutava na Segunda Guerra Mundial. O filme perpassa a vida do personagem e seus conflitos com a família, com a escola, com a polícia, com a justiça e com o Estado.

No recorte selecionado, a crítica é direta para a escola. A escola é comparada com uma fábrica, linha de produção em série. Os alunos são uniformizados. Para criticar a perda da identidade dentro da escola, a cena traz todos com máscaras, absolutamente iguais, marchando diretamente para um moedor de carne. “Afinal, você é apenas mais um tijolo no muro.”

A canção, entoada em coro pelos estudantes, diz o seguinte em suas legendas: “Não precisamos de educação! Não precisamos que nos controlem, e nem de sarcasmo na sala de aula. Professor, deixe as crianças em paz!” (PINK FLOYD, *The Wall*, Alan Parker, 1982).

Pink, brincando nos trilhos com amigos, vê-se apavorado quando lembra do seu professor. Sua memória remete-lhe à classe. Lá, em meio a uma aula de Geometria, o professor lhe toma um papel de anotações e parte para a humilhação. Diz o texto narrado pelo personagem professor:

— O que temos aqui mocinha? Escritos misteriosos? — Um código secreto? — Não. Poemas, nada mais. — Poemas pessoal. (todos riem) — A garotinha aqui se acha um poeta. O professor lê seu poema em voz alta e depois conclui: — Absolutamente ridículo, mocinha! Bate-lhe na mão com sua própria régua. — Volte ao seu trabalho! E, assim continua a aula normalmente. — Repitam depois de mim: um Acre é um retângulo, cuja área é um centésimo e é apenas uma medida [...] e blah, blah, blah... [ênfase adicionada] (PINK FLOYD, *The Wall*, Alan Parker, 1982).

A violência, aqui, é física e simbólica. O professor efetivamente bate no aluno. Além disso, humilha-o por escrever poemas. Poemas são para meninas! Está implícito no discurso do professor, ao chamá-lo de mocinha. Assim como no filme *Nada de novo no front*, a escola, nesse caso, tem o papel de coibir qualquer traço de subjetividade nos estudantes.

Enquanto a aula segue, com o decoro e repetição, o menino fica imaginando a possível reação. Destroem a escola, amontoam os móveis, ateiam fogo e partem para cima do professor, arrastando-o até o fogo. Porém, antes de executar o ato final, a sua imaginação é despertada pelo sinal do intervalo.

Como já dito anteriormente, para Foucault (2006), o controle, o poder, a dominação têm escalas múltiplas. Por isso na cena do filme *The Wall*, o indivíduo-professor que sofre um abuso na relação de poder pela mulher dentro do espaço doméstico — família — exerce esse mesmo abuso na relação sobre os alunos no espaço escolar — escola.



Imagem 2: *Frame* do filme *Pink Floyd, The Wall*, 1982.

O curta-metragem *Escolas democráticas*, por sua vez, é um filme alemão híbrido, que mescla pessoas reais com animação. Esse curta, na realidade, é um trecho retirado e editado de um filme documentário/ficcional de mesmo nome, também dirigido por Jan Gabert e animado por Ellen Stein em 2006. Em seus 6' 09" de duração faz uma dura crítica à instituição Escola e sua dinâmica de produção no dia a dia.

Curiosa e proposadamente, o filme começa com os estudantes, pessoas reais, entrando na escola, e termina com esses mesmos estudantes saindo dela, alegremente. Porém, dentro do espaço escolar, são transformados em bonecos, análogos a fantoches, muito parecidos uns com os outros, simbolizando a perda da singularidade identitária.

O filme faz um desfile de relações de poder sobre os alunos: aulas passivas de 45 minutos cada, marcada por um sino estridente para que os alunos troquem de sala e, conseqüentemente, de matéria e professor.

A aula de matemática é “decoreba” de regras e fórmulas que o professor escreve no quadro e os alunos copiam; a de leitura é com a professora lendo e os alunos ouvindo; na de música, a professora toca piano para os alunos, que a ouvem inertemente; e, na aula de biologia, a professora espanta uma borboleta da janela, porque, ironicamente, estava tirando a atenção de uma estudante que deixava de “aprender” a estrutura corpórea de uma borboleta desenhada, com giz, na lousa.

Aí vem o intervalo. O merecido recreio. Mas apenas para aqueles que foram bem comportados. Os que não tiveram esse mérito ficam presos, dentro da escola, com o inspetor. O intervalo soa como se fosse o direito ao banho de sol pelo detento de bom comportamento. Interessante notar que de recreação da origem grega de escola só ficou mesmo esse pequeno intervalo. O restante do tempo escolar é todo trabalho.

A crítica mais marcante é em relação ao sistema tradicional de avaliação. Os alunos “inteligentemente” copiam em seus cadernos os conteúdos e depois devolvem na prova, para o professor, aquilo que decoraram. Numa espécie de “caderno cheio, cabeça vazia”.

No filme, essa educação bancária[3], no dizer de Paulo Freire, é representado pela cor azul. Os alunos abrem a cabeça, depositam o líquido azul e, no dia da prova, esvaziam-na, voltando ao estado normal, vazio. O professor é o único detentor de conhecimento. Aos estudantes, sobra apenas a possibilidade remota de tentar adivinhar o que ele pensa, pois ali estaria a resposta correta.

Com a descrição acima, pode-se pensar que o título do filme, *Escolas democráticas*, é irônico. Mas não. Não é! O média-metragem por inteiro tem a intenção de criticar esse modelo de escola. Propõe uma nova escola, baseado em decisões coletivas. A sinopse do filme diz o seguinte:

Nas escolas democráticas, os alunos podem decidir por si mesmos o que e como aprender. Não há currículos lá, não há notas e exames são voluntários. Alunos e professores têm os mesmos direitos e organizam sua escola juntos. Todos têm voz nas decisões. Isso pode ir bem? *Escolas Democráticas - Um filme sobre a vontade de aprender* (Escolas Democráticas, Jan Gabert, 2006).



Imagem 3: *Frame* do filme *Escolas democráticas*, 2006.

O notável na análise desses três filmes é que as relações de poder, dentro do espaço escolar, têm funções bem definidas para com os jovens. O “adestramento do corpo e da mente; dominação e controle, a fim de corrigir as divergências” (Foucault, 2001, p. 148), tais como:

[...] tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

A Escola, portanto, é um espaço de docilização do corpo. No Brasil, desde a educação jesuíta, imposta aos nativos, já tinha esse sentido. O índio catequisado, segundo o discurso dos padres, tornava-se mais dócil. Não importando o grau de violência física e simbólica que lhe era atribuído. E, nesse sentido, parece que a escola acompanhou o modelo para manter a “cordialidade”.

Tem-se, pelos filmes aqui representados, aos estudantes, o propósito de moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formar, formatar, modelar, remodelar.

Embora os enredos dos filmes sejam encenados em três temporalidades distintas, eles se assemelham pela temática. *Nada de novo no front* tem o enredo na Primeira Guerra Mundial, *Pink Floyd: The Wall*, no contexto pós-Segunda Guerra, e *Escolas Democráticas*, no início do século XXI. Existem neles, ainda assim, remanescentes de educação coercitiva, punitiva, vexatória e sarcástica.

[1] Norbert Elias propõe uma análise sociológica em que o modelo deixe de ser egocêntrico, o qual ele chama de tradicional, e passe a ser pensando por teias de interdependências. “Estas concepções tradicionais serão substituídas por uma visão mais realista das pessoas, que através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras [...] tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados” (Elias, 2018, p. 15).

[2] O cinema consegue dar visibilidade para a memória. Ao remeter às lembranças de um personagem, com a técnica do *flashback* faz com que o espectador tenha acesso às imagens do passado na história que está sendo contada.

[3] “Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora. [...] Para ele, aula é adjetivada com qualificativos tais como ‘expositiva’, ‘passiva’, ‘alienante’, etc., para se referir às atividades da educação bancária” (Dicionário Paulo Freire, 2010, pp. 95 e 123).

Conclusiones

Sempre faço perguntas provocadoras aos alunos. Pergunto-lhes: por que vocês não apanham na escola? Por que os professores não batem mais nos alunos? As respostas são muitas e das mais variadas ordens. Vão de questões legais a morais. Mas, independentemente de as respostas estarem corretas, eu faço a retórica: “Vocês não apanham mais na escola porque muita gente já apanhou por vocês!”

É certo que temos avanços na educação. Mas ainda se tem muito a percorrer para uma nova educação e uma nova escola. Com mais liberdade, libertadora e libertária.

Por fim, voltando ao ponto de partida, vale lembrar que a escola pode ser democrática. E, além disso, pode ter finalidade prática voltada para as ações do cotidiano.

Paulo Freire defendia a horizontalidade em oposição à educação vertical que hierarquiza a sociedade e acirra as desigualdades. A jornalista Angela Pinho fez uma síntese interessante da *Pedagogia do Oprimido*, uma das principais obras de Paulo Freire. Diz ela que, “de forma bem resumida, o cerne da teoria de Freire é que a educação é uma ferramenta contra a opressão e que qualquer processo educacional deve partir da realidade do próprio aluno” (Pinho, 2021).

Para isso é necessário que a educação seja um canal para a libertação. Mas, como diz o poema *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meirelles[1], “liberdade é uma palavra que sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda!”

“Poucas pessoas desejavam ser libertas, menos ainda estavam dispostas a agir para isso, e virtualmente ninguém tinha certeza de como a ‘libertação da sociedade’ poderia distinguir-se do estado em que se encontrava” (Bauman, 2001, pp. 25-26).

Bauman, nesse trecho, amparado em Marcuse, analisa com receio a ideia da libertação da sociedade. Diz ele que, nos anos 80 do século XX, passadas três décadas das lutas por liberdades e direitos individuais e de grupos, a libertação não ocorreu efetivamente por falta de “base de massas”. E ainda, afirma Bauman (2001, p. 29): “o tipo de liberdade louvada pelos libertários não é, ao contrário do que eles dizem, uma garantia de felicidade. Vai trazer mais tristeza que alegria”.

Byung-Chul Han reflete que o panóptico de Betham fora substituído por um novo tipo, o panóptico digital. Este causa a sensação de liberdade e transparência, mas, no final das contas, é tão controlador e vigilante quanto o antigo.

O panóptico digital surge agora totalmente desprovido de qualquer ótica perspectivística, e isso é que constitui o seu fator de eficiência [...] visto que é possível ser iluminado e tornado transparente, a partir de todos os lugares, por cada um. [...] Todos controlam todos [...] Cada um e todos são expostos a visibilidade e ao controle [...] (HAN, 2017a, p. 106; pp 109-110).

Han vê com ressalvas essa troca do controle por uma pseudoautonomia. Considera uma cilada a ideia de falsa liberdade ou uma liberdade controlada.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais sujeitos de obediência, mas sujeitos de desempenho e produção. são empresários de si mesmos. [...] A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (Han, 2017b, pp. 24-26).

Contudo, embora haja esses debates referentes aos meandros da passagem de um tipo de sociedade a outra, com maior ou menor liberdade social, existem opções. Tratando-se de sistema educacional, parece existir ideologicamente uma orientação segmentária: enquanto as crianças mais elitizadas aprendem de forma libertária, com a práxis Rubem Alves, método Paulo Freire, pedagogia *Waldorf*, ou ainda pelo modelo sociocrítico de Educação para a Paz, aos demais oferecem instrução disciplinar em escolas de ofícios ou cívico-militares.

Porém, entre esses que analisam a sociedade de forma pessimista, *nilista* e até mesmo fatalista, ainda tem-se a esperança.

Após a Revolução, “no curso do desenvolvimento”, depois que o bem-estar for redistribuído, depois que os privilégios de classe forem eliminados, depois que a educação for livre e universal [ênfase adicionada], e os trabalhadores puderem controlar os meios pelos quais o trabalho será organizado, então — assim profetiza Marx no clímax do Manifesto — então, finalmente (BERMAN, 2007, p. 120) em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seu antagonismo de classes, teremos uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um será a condição para o livre desenvolvimento de todos [ênfase adicionada] (Marx, 1888, p. 353 como citado em Berman, 2007, p. 120).

Sendo assim, faz-se necessário manter viva a “utopia” com possibilidades. Por uma nova escola, por uma nova educação, para que possamos ter uma nova sociedade, uma “sociedade alternativa”.

[1] Citado aqui tal qual ao roteiro do filme *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, 1989, p. 10.

Bibliografia

- Ariès, P. (1978). *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- Berman, M. (2007). *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, C. F. (2000). *A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual Paulista.
- Elias, N. (2018). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador. Volume. 1: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Foucault, M. (2006). *A Microfísica do Poder* (22a ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In Dreyfus, H., & Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Furtado, J. (1989). *Roteiro do filme Ilha das Flores*. Porto Alegre: Casa de cinema de Porto Alegre.
- Gabert, J. (Diretor). (2006). *Escolas democráticas* [Filme]. Alemanha: Next Film. <http://en.democratic-schools.com/>.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições vértice/Editora Revista dos Tribunais.
- Han, B-C. (2017a). *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Han, B-C. (2017b). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.
- Lefebvre, H. (1991). *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes.
- Mann, D. (1979). *Nada de novo no front* [DVD]. Estados Unidos: Produtora Norman Rosemont.
- Martin, M. (2003). *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense.
- Mattos, L de. (2011). *Rubem Alves – A Escola Ideal – o papel do professor*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>.
- Nagel, E. (1968). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Parker, A. (Diretor). (1982). *Pink Floyd: The Wall* [DVD]. Inglaterra: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Pinho, A. Aos 100, Paulo Freire segue reconhecido no exterior e sai da mira bolsonarista. *Jornal Folha de São Paulo*, 18 de setembro de 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/aos-100-paulo-freire-segue-reconhecido-no-exterior-e-sai-da-mira-bolsonarista.shtml?origin=folha>.
- Santos, M. (2003). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (10a ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (Orgs.). (2010). *Dicionário Paulo Freire* (2a ed. rev. amp. 1. reimp.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veschi, B. *Dicionário etimológico. On-line*. <https://etimologia.com.br/escola>.

Palabras clave

cinema; escola; educação.

Sandra Mabel Llosa ¹;

Alejandra Stein ¹;

Noelia Oshiro ¹; Paula Puente Abelleira ¹; Carla Mercedes Martínez ¹; María Belén Pérez Rodrigo ¹;
Dana Miranda Cantero ¹; Juan Pablo Castañeda Agüero ¹; Marcela Verónica Kurlat ¹; Cynthia Solange
Sánchez ¹

1 - Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Resumen de la ponencia

La pandemia de COVID-19 mostró la imbricación de los aspectos biológicos de la vida humana con sus determinantes sociopolíticos y económicos. La crisis agudizó desigualdades sociales y educativas, especialmente en los territorios populares. En ese contexto: ¿Cómo ha impactado la pandemia en las instituciones y organizaciones sociales de los territorios populares? ¿Y en las acciones educativas que éstas desarrollaban? Desde una mirada amplia de lo educativo y del reconocimiento del derecho a una educación a lo largo de la vida, nos enfocamos en experiencias educativas diversas con orientación socio-comunitaria y territorial. Optamos por el trabajo en territorios populares, afectados por procesos sociohistóricos de exclusión, pero donde también se identifican procesos de organización y lucha colectiva que pueden contribuir a la conformación de comunidades. Asumimos que existen posibilidades para una praxis de educación popular, que colabore con dicha conformación. Realizamos una indagación acerca del impacto de la pandemia en territorios populares urbanos y periurbanos de Buenos Aires (Argentina) y en las experiencias educativas desarrolladas por instituciones barriales y organizaciones sociales, así como acerca de los cambios y las acciones realizadas. El trabajo implicó la articulación de actividades de investigación, docencia y extensión universitaria. Durante 2020, se realizaron entrevistas a referentes de experiencias educativas diversas (alfabetización, expresión artística, recreación, etc.). Luego, indagamos acerca de los desafíos vividos en 2021. Se adoptó un abordaje cualitativo para el relevamiento y análisis de la información empírica y se realizó una reunión de retroalimentación con lxs entrevistadxs. Lxs entrevistadxs remarcaron los impactos de la crisis en distintas facetas del trabajo organizativo y comunitario cotidiano y en la afectación del derecho a la educación. En este contexto, las organizaciones actuaron como indispensable mediación frente a políticas sanitarias y educativas que identificaron inadecuadas para los territorios concretos; articularon demandas sociales frente al Estado y reformularon prácticas para el sostén pedagógico de las experiencias. Destacamos la orientación sociocomunitaria de tales acciones.

Introducción

Nos proponemos compartir hallazgos y reflexiones en torno al impacto de la pandemia por COVID-19 y las acciones desplegadas por experiencias educativas en instituciones y organizaciones sociales de territorios populares de Buenos Aires (Argentina). Dichas experiencias componen el amplio campo educativo que, desde la perspectiva paradigmática de la educación permanente o a lo largo de la vida (Belanger, 2013; Sirvent et al., 2010), incluye y desborda a la escolaridad, abarcando instancias heterogéneas donde transcurren procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se asume el reconocimiento del derecho a una educación a lo largo de la vida, comprendiendo los procesos de aprendizaje y de enseñanza por los que atraviesan niñxs, jóvenes y adultxs, en ámbitos escolares y más allá de la escuela, en espacios educativos de diferente grado de formalización (1).

Durante la pandemia, este derecho ha sido vulnerado, de maneras más o menos directas. La crisis sanitaria, que forma parte de una crisis del modelo de dominación capitalista (De Souza Santos, 2020; Husson, 2020; Jara Holliday, 2020; Mejía, 2020) evidenció la intrínseca imbricación de los aspectos biológicos de la vida humana con sus determinantes político-económicos y con la trama sociocultural y educativa. Esto nos inclina a utilizar el concepto de sindemia (2), que visibiliza las interacciones biológicas y sociales, considerando los orígenes y consecuencias sociales de la enfermedad, desde un enfoque integrado.

La sindemia exacerbó las desigualdades sociales preexistentes, impactando las distintas áreas de la cotidianeidad de sujetos y grupos, que incluyen lo educativo. En Argentina, la pobreza ascendió hasta afectar al 42% de la población (INDEC, 2021), descendiendo apenas al 37,3% en el segundo semestre de 2021 y al 36,5% en el primer semestre de 2022. Las problemáticas fueron particularmente agudas en los territorios populares, donde las carencias socioestructurales históricas constituyeron la precarizada base sobre la cual impactaron las dificultades sanitarias y se desbordaron diversas pobrezas.

En ese marco, nos preguntamos: ¿Cómo impactó la pandemia en los territorios populares y en las instituciones barriales y organizaciones sociales? ¿Y en las acciones educativas que éstas llevaban adelante? Realizamos una

indagación exploratoria acerca del impacto de la pandemia en territorios populares urbanos y periurbanos de Buenos Aires y, especialmente, en las experiencias educativas desarrolladas por diversas instituciones barriales y organizaciones sociales, identificando los cambios y las acciones realizadas durante el 2020, en el período más agudo de la pandemia. Luego, indagamos acerca de los desafíos vividos en 2021.

Desarrollo

Enmarcamiento teórico y metodológico

El trabajo implicó la articulación de actividades de investigación, docencia y extensión, enmarcadas en el Proyecto de Investigación: Procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias educativas de diferente grado de formalización, en organizaciones y movimientos populares (3) (Directora: S. Llosa), a través de la incorporación de un objetivo específico referido al impacto de la pandemia en nuestro objeto de estudio; y de la asignatura Educación y Experiencias Sociocomunitarias (carrera de Ciencias de la Educación), en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El enmarcamiento teórico entrama ejes referidos a: la educación popular y la educación a lo largo de la vida; los espacios educativos de diferente grado de formalización en organizaciones y movimientos sociales; lo comunitario en los territorios populares; las necesidades y demandas y la construcción de conocimiento; el poder y la praxis pedagógica transformadora. Resulta vertebral una perspectiva amplia y global del campo educativo, como totalidad abierta, dialéctica y compleja de los diferentes espacios educativos y aprendizajes a lo largo de la vida. Consideramos que la educación constituye una necesidad permanente y un derecho humano y social para todos, a lo largo de toda la vida, destacando la centralidad del Estado como sostén y garante (Llosa, 2020; Sirvent et. al., 2010).

La mirada acerca del campo educativo se ha ido extendiendo, desde las conceptualizaciones y acciones en torno a la educación de las personas adultas, en el devenir histórico del paradigma de la educación a lo largo de la vida, o educación permanente. Esta perspectiva es tanto epistemológica y metodológica como teórica y prospectiva. Reconoce la capacidad de aprendizaje de todos en todas las edades, la riqueza y diversidad de los estímulos y espacios educativos, así como la necesidad y el derecho a una educación a lo largo de toda la vida.

Aspectos de esta perspectiva pueden encontrarse en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) vigente en Argentina desde 2006. En la declaración de los “principios, derechos y garantías”, sostiene la responsabilidad principal e indelegable del Estado de proveer “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”, para la formación integral de las personas “a lo largo de toda la vida” (Artículos 4 y 8). Se incluye la participación de las organizaciones sociales.

En el articulado de esta Ley, la centralidad del Estado no está exenta de ambigüedades e “hibrideces”, reflejando las pugnas sociales en torno a lo educativo, tanto aquellas venidas desde posiciones conservadoras como aquellas tendientes a la ampliación del acceso al sistema educativo y de la realización del derecho a la educación, propias de los primeros años del siglo XXI (4). Las luchas sociales de resistencia y enfrentamiento al neoconservadurismo y neoliberalismo de la década de 1990, se reactivaron y profundizaron a partir de 2001; se fortalecieron y se generaron formas de organización y movilización popular, articuladas en procesos de construcción de demandas sociales en pos de la realización de necesidades y derechos, entre ellos, los educativos (Sirvent, 2008). Varias organizaciones sociales (fábricas recuperadas, asambleas populares, movimientos de desocupados, entre otras) propusieron y sostuvieron espacios educativos, tensionando la tradicional división entre gestión pública y gestión privada.

La LEN reconoce estas propuestas, autorizando instituciones educativas de gestión cooperativa y de gestión social, para cualquiera de los niveles y modalidades educativas (Artículos 13, 14), así como para espacios de educación no formal (Artículo 112). En el articulado de esta ley, se reconoce y se habilita a la participación de organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales (Artículos 23, 51, 82, 119, entre otros).

Hoy coexisten, en los territorios populares de Ciudad y Gran Buenos Aires, experiencias educativas de diverso grado de formalización alojadas y sostenidas por instituciones barriales tradicionales junto con aquellas creadas por los nuevos colectivos: movimientos populares con anclaje zonal o barrial, cooperativas de vivienda, experiencias de economía social comunitaria, redes de trabajadorxs estatales y representantes de organizaciones locales, entre otras (Llosa, 2022).

Aún así, la realización del derecho a una educación a lo largo de la vida constituye una deuda pendiente, entramada en condiciones socioeconómicas de exclusión y pobreza. Según el censo nacional INDEC de 2010, en Argentina, el 58% de la población de 15 años y más que ya no concurre a la escuela posee el nivel primario incompleto, completo o secundario incompleto. Los análisis muestran su asociación con la situación de pobreza (medida a través de las Necesidades Básicas Insatisfechas) y con las diferencias regionales dentro del país (Sirvent y Llosa, 2012; Topasso et al., 2015) (5). Esta situación es aún más preocupante, dado que se ha verificado que es la educación escolar el principal predictor para la continuidad educativa a lo largo de la vida; se trata de una tendencia estadística, el principio de avance acumulativo en educación que deviene, para quienes quedaron tempranamente expulsados del sistema educativo, en un circuito acumulativo de exclusión socioeducativa (Bélangier y Valdivieso, 1997; Llosa, 2017; Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 2012).

Diversos programas y acciones derivadas de la LEN se concentraron en compensar el logro de estos niveles educativos obligatorios. Aún considerando lo limitado de estos esfuerzos respecto de una visión integral de lo educativo, sus efectos han sido acotados y contradictorios (ver Herger y Sassera, 2016; Homar y Altamirano,

2018; Mas Rocha y Vior, 2016; Riquelme y Kodric, 2013). Por otra parte, las políticas y medidas educativas del gobierno anterior a la pandemia, entre el 2015 y el 2019 (de orientación neoliberal) reagudizó las múltiples pobreza que se entranan con y retroalimentan la pobreza educativa.

En este escenario, la irrupción del COVID-19 y las consecuentes medidas sanitarias trajeron nuevos interrogantes: ¿Cuál ha sido el impacto de la pandemia en las experiencias educativas de diferente grado de formalización en territorios populares urbanos y periurbanos, en relación con el derecho a la educación a lo largo de la vida? ¿Qué desafíos han atravesado y atraviesan estas experiencias de educación de jóvenes y adultxs (EDJA), en relación con las problemáticas del contexto actual?

Durante 2020, se realizaron 72 entrevistas a referentes y docentes de centros educativos de nivel primario y medio de EDJA y de experiencias educativas diversas (alfabetización, expresión artística, recreación, salud comunitaria, género, etc.) desarrolladas por 30 instituciones/organizaciones, ubicadas en trece barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires CABA (seis del sur de la ciudad) y tres zonas del Gran Buenos Aires GBA (Tigre, Claypole y Lanús). Se trata de experiencias atentas a los territorios en los cuales tienen su anclaje, a las personas y a sus problemáticas; orientadas a concretar la realización de diversos derechos.

En este proceso empleamos herramientas de indagación y análisis de tipo cualitativo, sin pretender generalizar los hallazgos sino identificar y comprender procesos y sentidos desde lxs propixs actorxs, recuperando las voces y el protagonismo desde los territorios (Sirvent et al., 2012). En el trabajo de relevamiento y análisis de la información participaron integrantes del equipo docente-investigador y estudiantes, en torno a diferentes tareas (elaboración de guías y realización de entrevistas virtuales, búsqueda de información complementaria acerca del territorio y de la organización, análisis de la información, reelaboraciones de informes parciales y finales, identificando aspectos comunes y no comunes entre experiencias educativas, entre otras).

Los resultados de este trabajo fueron compartidos en 2021 a través de una reunión virtual de retroalimentación, convocando a todxs lxs entrevistadxs de las organizaciones e instituciones, así como a lxs estudiantes. También se compartió un documento síntesis del informe global (Llosa et al., 2021).

Principales hallazgos (6)

En el trabajo realizado, las personas entrevistadas señalaron el fuerte impacto de la pandemia de COVID-19 en los territorios en los que habitan y/o realizan sus actividades, no sólo en cuanto a la emergencia de la nueva problemática sanitaria (contagios, dificultades para la atención de la salud y para el cumplimiento del aislamiento social preventivo obligatorio, etc.) sino también en términos de la agudización de las problemáticas que han atravesado históricamente la vida en dichos territorios: socioeconómicas (trabajo precario, discontinuidad del trabajo informal, desempleo); de infraestructura básica (dificultades en el acceso a agua corriente, gas, luz, cloacas, conexión a internet); habitacionales (viviendas precarias, sobrepobladas); problemáticas ambientales; situaciones de violencia por cuestiones de género, entre otras.

Las propias instituciones y organizaciones sociales en los territorios sufrieron el impacto de la pandemia; su funcionamiento se vio limitado por la interrupción de la movilidad y se vivieron momentos de incertidumbre.

En los territorios populares, las dificultades estructurales en torno a la vivienda y a la infraestructura barrial entraron en contradicción con el requerimiento del aislamiento social, así como con la implementación de medidas sanitarias básicas de higiene y de cuidado recomendadas para prevenir el coronavirus. En este contexto, las organizaciones e instituciones, sobre la base de su experiencia y conocimiento previo del territorio, actuaron como indispensable mediación y adecuación:

"Acá en los conventillos (7) hay una gran cantidad de gente viviendo en un espacio pequeño; por eso se incrementó el número de contagios en el barrio. Las políticas públicas deberían pensar en los barrios populares y en las villas." (Informante clave de movimiento popular, La Boca, CABA)

"Con la pandemia se nos complica aún más porque ya teníamos desde antes problemas con los reclamos de los servicios." (Informante clave de comisión vecinal, Playón de Chacarita, CABA)

La agudización de las problemáticas socioeconómicas laborales influyó en el empeoramiento de carencias alimentarias.

"En el comedor dábamos antes 300 a 400 raciones, o sea, platos de comida, pero hoy, en pandemia, llegamos a dar 1000 platos de comida todos los días. Ver a los vecinos, que venían y nos decían 'por favor necesitamos el plato de comida' y que ellos nunca habían pensado tener que venir a pedir porque antes tenían su trabajo, es muy triste." (Informante clave de una organización social, Villa Soldati, CABA)

Las situaciones problemáticas mencionadas refieren a la dimensión social de los territorios, en cuanto a la afectación de necesidades de distinto tipo (materiales y no materiales). A través del trabajo teórico-empírico realizado, se observó la trama de la afectación de la necesidad de salud con otras necesidades vividas en las poblaciones de los territorios: alimentación, trabajo, vivienda, que se profundizaron, al retroalimentarse mutuamente, repercutiendo, a su vez, sobre las necesidades educativas. Lxs entrevistadxs refirieron, además, a otras necesidades, de naturaleza "no material" y de reconocimiento "no tan obvio", tales como la necesidad de participación social, de entendimiento y reflexión, de valoración y afecto, y de protección. Desde nuestra perspectiva, estas necesidades humanas (y las posibilidades de su realización) constituyen una red o trama, al afectarse recíprocamente (Sirvent et al., 2007).

Durante la pandemia, se evidenció esta interrelación así como la agudización de las problemáticas previas y la emergencia de nuevas dificultades, destacándose la profundización de las desigualdades preexistentes.

"La pandemia es (...) una lupa que visibiliza, agranda y acentúa las problemáticas que ya se venían viendo." (Informante clave de un espacio de comunicación popular en salud, La Boca, CABA)

"El territorio (...) tuvo un deterioro muy pronunciado en las condiciones socio económicas de la población, en la pérdida de ingresos laborales en casi la totalidad de la población que habita los territorios vulnerables de la ciudad." (Informante clave de programa socioeducativo con adolescentes y jóvenes, Villa Lugano, CABA)

Entre las problemáticas y necesidades afectadas durante la pandemia, lxs entrevistadxs destacaron la afectación de las necesidades educativas. Por un lado, debido a la agudización de las diferentes problemáticas en los territorios populares que, como señalamos, impactó en la trama de necesidades diversas que afectan a la educación, de manera más o menos directa. Por otro lado, el contexto pandémico afectó de manera específica al funcionamiento de los diferentes espacios educativos. Lxs referentes de las instituciones y organizaciones sociales identificaron dificultades en los espacios escolares de nivel primario y secundario, como en espacios educativos más allá de la escuela orientados a niñxs y adolescentes (jardines maternas, juegotecas, espacios de apoyo escolar, entre otros). También remarcaron dificultades en el ámbito de la EDJA, tanto en las ofertas destinadas a iniciar o completar la alfabetización y los niveles educativos, como en aquellas experiencias educativas en ámbitos más allá de la escuela, relacionadas con otras áreas de la vida cotidiana: talleres de deportes para jóvenes en situación de calle; talleres artísticos; cursos de formación para el trabajo, etc. La educación de jóvenes y adultxs ha sido especialmente afectada.

Sobre la base del trabajo realizado, identificamos distintas formas específicas en que han sido afectados el desarrollo de los espacios educativos.

En algunos casos, el Estado suspendió el funcionamiento de algunos programas socioeducativos. Esto obstaculizó la realización de las necesidades educativas de la población en los territorios y la continuidad laboral de lxs educadorxs.

En otros casos, si bien se trató de sostener el funcionamiento de los espacios educativos, la suspensión gubernamental de las actividades presenciales provocó situaciones de interrupción y/o de redefinición profunda de ciertos espacios educativos dado que algunas actividades quedaron comprometidas en su realización en entornos virtuales (por ejemplo, espacios de alfabetización inicial de personas adultas en una organización social; propuestas de juegos callejeros, etc.).

Por otro lado, se identificaron situaciones de continuidad educativa virtual dificultada. Lxs entrevistadxs remarcaron dificultades relativas a la conectividad a internet (débil o casi inexistente); la escasa disponibilidad de dispositivos tecnológicos; las limitaciones económicas frente a los recursos requeridos para el sostén de la virtualidad (compra de dispositivos, pago de conexión, etc.); y las limitaciones en la apropiación de conocimientos necesarios para la utilización de la tecnología.

"En el barrio hay mala señal de internet y sabemos que muchos no tienen datos [acceso prepago para la conexión a través del teléfono móvil] y los que lo tienen, por lo general, lo usan para la escuela." (Informante clave de un espacio de juegos, Villa Lugano, CABA)

Las situaciones antedichas revelan la afectación de la realización de las necesidades educativas de niñxs, jóvenes y adultxs durante la pandemia. La emergencia o agudización de problemáticas relacionadas con los procesos educativos en los territorios populares, así como los modos en que estas problemáticas impactaron en los distintos grupos poblacionales, nos permiten afirmar la profundización de las desigualdades educativas y situaciones críticas de vulneración del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Frente a esta situación, el rol del Estado como garante del cumplimiento de este derecho se torna indispensable. Sin embargo, hemos analizado que no hubo una intervención integral por parte del Estado. En las entrevistas hubo menciones respecto de la falta de respuestas o respuestas demoradas e insuficientes por parte del Estado:

"La responsabilidad del Estado, que no invirtieron un peso en educación. (...) hay un Estado muy ausente en la Ciudad de Buenos Aires y a nivel nacional (...) ¡Seguimos reclamando por las computadoras! y recién ahora, faltando un mes para que terminen las clases, llegó del Estado una tarjeta para que puedan pagar algo de conexión." (Informante clave de un espacio educativo de nivel primario con jóvenes y adultxs, en una organización social, Chacarita, CABA)

"Nadie nos cuidó, nadie se preocupó. (...) Ya venimos hablando (...): la desorganización del municipio, la falta de recursos." (Informante clave de un programa educativo para adolescentes, Sur GBA)

Hasta aquí presentamos la sistematización de las perspectivas de lxs referentes de las instituciones y organizaciones sociales en torno al impacto de la pandemia en la emergencia, así como en la agudización de problemáticas y necesidades históricas en los territorios populares. Este trabajo develó también las acciones realizadas desde los territorios para enfrentar dichas problemáticas. Las acciones orientadas a atender diversas necesidades llevadas adelante por organizaciones e instituciones, ponen de manifiesto la importancia de éstas en su rol para la realización de dichas necesidades. En muchos casos, estas acciones implicaron articulaciones con las políticas públicas, así como la realización de reclamos y la acción organizada frente a las demoras e insuficiencias de la respuesta estatal.

En ese sentido, fue relevante la realización de reclamos colectivos y denuncias frente a instancias del gobierno nacional, provincial y de la Ciudad de Buenos Aires. Estos fueron impulsados conjuntamente, según el caso, por trabajadorxs, vecinxs, comunerxs, organizaciones y agrupamientos de organizaciones. Los reclamos se centraron en la obtención de satisfactores claves frente a las necesidades mencionadas. En particular, en relación con las necesidades educativas, se manifestaron reclamos frente a la falta de conectividad a internet, de refuerzos alimentarios y de otros aspectos que afectaban la continuidad educativa. Si bien la articulación, por parte de las

organizaciones, de dichas demandas colectivas existía previamente, ésta se intensificó durante la pandemia.

Por otro lado, las instituciones y organizaciones sociales, así como los espacios educativos que allí sedesarrollan, realizaron cambios profundos ya sea modificando sus actividades habituales, como sumando actividades que no solían realizar previamente. El contexto pandémico requirió la realización de modificaciones para el sostén de otras acciones no habituales, tendientes a dar respuesta a necesidades emergentes o agudizadas de alimentación, de salud, de protección entramadas, a su vez, con la realización de necesidades educativas. Tales acciones involucraron la entrega de bolsones de alimentos, acciones de prevención y difusión enfocadas en el COVID-19 (compra de elementos de higiene, comunicación de medidas sanitarias, entre otras), acciones de cuidado a otrxs y orientadas a brindar contención psicológica y emocional, la atención de problemáticas relativas a la violencia de género o a la salud mental.

En particular, respecto de las necesidades educativas, desde las organizaciones e instituciones barriales en general, así como desde los propios espacios educativos que allí se inscriben, se implementaron acciones específicas para la continuidad pedagógica, que se tornaron indispensables frente a la demora o la falta de respuesta estatal.

En este sentido, lxs referentes, coordinadorxs y educadorxs, buscaron sostener el vínculo afectivo con lxs destinatarixs de los espacios educativos en el contexto de aislamiento, por ejemplo, mediante recorridas por el barrio y el armado de grupos de Whatsapp.

También se realizaron acciones para sostener el vínculo pedagógico y el funcionamiento de los espacios educativos. Éstas implicaron la virtualización de actividades (encuentros por zoom, videollamadas y envío de actividades por redes sociales), la entrega de materiales didácticos y la realización de acciones presenciales en otras condiciones (por ejemplo, encuentros al aire libre).

"Hay espacios como baile, plástica, ciencias, juegoteca, donde, de a poquito, se fueron armando grupos de whatsapp para comunicarse y hacer llamadas para seguir realizando sus actividades." (Informante clave de centro educativo comunitario, Villa Soldati, CABA).

Desde finales del año 2020 y a lo largo del 2021 hubo un proceso paulatino de "vuelta a la presencialidad" para el desarrollo de las actividades y los espacios educativos en las instituciones y organizaciones sociales en los territorios. En algunos casos, no se trató de volver a realizar de manera presencial aquellas actividades que habían sido continuadas de manera virtual, sino de poner en funcionamiento espacios educativos suspendidos en el contexto de aislamiento; incluso, de volver a habitar lugares que habían sido cerrados o se hallaban en estado de abandono. Este proceso se vio afectado por problemáticas diversas que, a su vez, plantearon importantes desafíos.

En las entrevistas realizadas durante el 2021 se destaca el recrudecimiento de las dificultades económicas. Las necesidades laborales de la población entraron en tensión con la posibilidad de continuar asistiendo a los espacios educativos. En efecto, en las entrevistas hubo menciones acerca del descenso y/o fluctuación de la matrícula en diversos espacios educativos destinados a jóvenes y adultxs, junto con el desafío de volver a convocar a los participantes y sostener la asistencia.

Por otro lado, las condiciones materiales del retorno a la presencialidad dificultaron tanto el cumplimiento de los protocolos sanitarios como el desarrollo de las actividades educativas. Las personas entrevistadas refirieron dificultades presupuestarias para solventar los salarios de lxs educadorxs, un profundo deterioro de los espacios físicos, así como la carencia de insumos (didácticos, de higiene, entre otros), entre otras problemáticas.

Lxs entrevistadxs también registraron en algunas ocasiones un exacerbamiento del individualismo, así como el debilitamiento de articulaciones entre instituciones y dispositivos territoriales. En línea con ello, señalaron el desafío y la importancia de recuperar los lazos grupales y los vínculos de confianza necesarios para el desarrollo de los espacios educativos.

En algunos casos, la vuelta a la presencialidad incluyó la continuidad de ciertas actividades de manera virtual. De manera general, el sostenimiento de una modalidad mixta enfrentó dificultades, sea por falta de conectividad, resistencias por parte de educadorxs y/o participantes, sea por motivos pedagógicos o por la mayor carga de tareas que plantea.

Las dificultades y problemáticas mencionadas ponen de manifiesto que aún el derecho a la educación a lo largo de la vida dista de ser garantizado. En el contexto actual lxs entrevistadxs señalan que persiste una falta de respuesta integral por parte del Estado. Frente a ello, destacan la necesidad de reforzar la organización en las propias experiencias, así como la importancia de reconstruir las articulaciones y redes de acompañamiento, en los territorios.

Hasta aquí señalamos las acciones que se llevaron a cabo durante 2020 y 2021, desde las instituciones, organizaciones y experiencias, para atender a múltiples necesidades en el contexto pandémico.

Estas acciones fueron diversas y requirieron de reformulaciones sucesivas para adecuarse a las diferentes situaciones y dificultades emergentes en los territorios. Reconocemos que, a nivel territorial, las instituciones barriales y organizaciones sociales que históricamente también participaron de la realización de las necesidades educativas permanentes (vehiculizando o demandando la acción estatal, o incluso, generando diferentes experiencias educativas, con diferentes tipos de relación y tensión con el Estado), ocuparon un lugar relevante durante la pandemia, pugnando por aportar a la posibilidad del cumplimiento del derecho a la educación para todxs, a lo largo de la vida.

Las acciones fueron llevadas a cabo por lxs trabajadorxs de las instituciones, militantes de organizaciones y vecinxs de los barrios, la mayoría de las veces, desde su propia iniciativa. Se caracterizaron por la solidaridad,

por un fuerte compromiso y por la presencia en el territorio, a pesar de los riesgos.

Con frecuencia, las acciones referidas involucraron la participación y organización colectiva entre vecinxs, trabajadorxs y organizaciones barriales. Algunas de las personas entrevistadas señalaron que estos procesos organizativos se apoyaron y se intensificaron sobre la base de las experiencias previas.

"Hicimos un Comité de Crisis junto con varias organizaciones que están en el territorio, ONGs. (...) Nos pusimos de acuerdo entre todes para trabajar en conjunto. (...) Es mucho más trabajar entre todos porque los vecinos se pusieron al hombro (...); es como que hicimos un lazo de abrazarnos aún más. Por más que haya diferencias políticas se ha trabajado en conjunto por el bien de todo el barrio y se han podido lograr varias cosas." (Referente de organización social, Chacarita, CABA)

Conclusiones

Hemos presentado una síntesis de los impactos de la pandemia en territorios populares de Ciudad y Gran Buenos Aires. El enfrentamiento de las problemáticas consecuentes dio lugar a la realización de múltiples acciones por parte de militantes de las diferentes organizaciones sociales, por lxs propixs trabajadorxs de las instituciones, así como por vecinxs de los barrios.

Lxs entrevistadxs remarcaron los impactos de la crisis en distintas facetas del trabajo organizativo y comunitario cotidiano y en la afectación del derecho a la educación. Señalaron situaciones de suspensión, interrupción y/o redefinición profunda de espacios educativos diversos. En este contexto, las organizaciones actuaron como indispensable mediación frente a políticas sanitarias y educativas que identificaron inadecuadas para los territorios concretos; articularon demandas sociales frente al Estado y reformularon prácticas para el sostén pedagógico de las experiencias educativas.

Las acciones llevadas a cabo en los territorios durante la pandemia se caracterizaron por una orientación socio comunitaria, en tanto implicaron solidaridad, compromiso, participación, así como el establecimiento de vínculos interpersonales, la articulación de actividades y la creación de redes entre instituciones y organizaciones.

Estos aspectos identificados refieren a procesos de aprendizaje, ya que entendemos que la “comunidad” no es algo dado o automático (8). En su anclaje territorial, la comunidad, en tanto refiere a la configuración de sentidos, de actitudes, de formas de vida y de vínculos, es una construcción dinámica, producto de un devenir sociohistórico con idas y vueltas en tramas de disputas entre poderes e intereses diversos que, en ocasiones, no favorecen la unión ni la participación. En ese sentido, la pandemia y sus consecuencias también tensionaron el trabajo presencial en los territorios, se sufrió la falta de recursos, las fracturas internas de las organizaciones, los miedos, las pérdidas materiales y humanas.

Consideramos que las diversas dimensiones y aspectos en los que ha impactado la pandemia, así como las múltiples y fundamentales acciones realizadas a nivel colectivo para enfrentar las problemáticas y sostener la vida, actualizan, reafirman y profundizan nuestros desafíos, a nivel sociopolítico, institucional y de los espacios de enseñanza y aprendizaje, para el desarrollo de praxis educativas en las cuales se explore y despliegue la articulación de los paradigmas de la Educación Permanente y la Educación Popular, con componentes de una animación sociocomunitaria crítica.

Desde esta perspectiva y a la luz de la continuidad de situaciones de vulneración del derecho a una educación a lo largo de la vida, se torna necesario:

- el accionar del Estado como garante y sostén del derecho a la educación a lo largo de la vida, a través de la reactivación y fortalecimiento de políticas públicas y del financiamiento necesario desde una perspectiva de integralidad de derechos (APDH, 2020).
- en el caso de las organizaciones sociales, mantener y profundizar redes para la expresión de demandas sociales.
- construir un re-conocimiento colectivo acerca de en qué situación están los territorios y los espacios educativos, reflexionando sobre la experiencia vivida.
- elaborar estrategias pedagógico-didácticas orientadas a una construcción colectiva de conocimiento como base para la acción organizada, imaginando horizonte

Bibliografía

- APDH Nacional (2020). *El derecho a la educación en tiempos de emergencia sanitaria*. Secretaría de Educación Nacional. Agosto 2020, Argentina. <http://www.apdh.org.ar>
- Bélangier, P. (2013). La dialéctica de las Educaciones Permanentes. *Revista del IICE*, 31, 9-36.
- Bélangier, P. y Valdivieso, S. (1997), *The Emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?*. Pergamon and UNESCO Institute for Education.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En M. Feldfeber y N. Gluz (coord.) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 43-70). CLACSO; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Fernandes, B. M. (2005). *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais* [Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales].

- Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales]. *Observatorio Social de América Latina*, 6(16), 273-283. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>
- Herger, N. y Sasserá, J. (2016). La traducción de las políticas en espacios locales: alcances y limitaciones de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos. En N. Stoppani y A. Baichman (coord.) III Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires. <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2016/09/herger-sassera1.pdf>
- Homar, A. y Altamirano, G. (Comp.) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión*. Noveduc.
- Horton, R. (2020). Offline: COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396(10255), 874. [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext)
- Husson, M. (2020). Una economía mundial difractada. *Jacobin América Latina*, 1, 23-29.
- Jara Holliday, O. (2020). Un momento histórico inequívoco que desafía a la reinventioⁿ de los procesos de educacioⁿ popular. *La Piragua*, 47, 6-9. <https://redclade.org/wp-content/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2021). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2021 [Informe técnico]. Disponible en el sitio Web del INDEC. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_21324DD61468.pdf
- Ley de Educación Nacional [LEN]. Ley 26.206. Artículos 4, 8, 13, 14, 23, 51, 82, 119 y 112. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 69-90. http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=101
- Llosa, S. (2020) Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(13), 294-313. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7622>
- Llosa, S. (2022). *La praxis socioeducativa frente a los desafíos de la crisis pandémica: hallazgos y propuestas desde territorios populares de Buenos Aires*. Colloque International sur l'animation, Cayenne, 26-28 de octubre de 2022.
- Llosa, S. y Stein, A. (coord.), Martínez, C.; Miranda, Cantero D.; Oshiro, N.; Puente, P.; Pérez, B. (2021). *El impacto de la pandemia en las actividades educativas realizadas por instituciones y organizaciones sociales en territorios populares en 2020*. [Documento de Sistematización de la Cátedra Educación y Experiencias Sociocomunitarias (Prof. Llosa)]. [Informe de circulación interna, no publicado]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Llosa, S.; Stein, A.; Oshiro, N.; Puente Abelleira, P.; Martínez, C.; Pérez Rodrigo, M. B. y Miranda Canteros, D. (2022) Organisations sociales et pandémie: impacts et actions socio-éducatives et communautaires dans les territoires populaires de Buenos Aires (Organizaciones sociales y pandemia: impactos y acciones socioeducativas y comunitarias en territorios populares de Buenos Aires). *Revue Internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles*, 21, 13-30. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/1341/339>
- Mas Rocha S. y Vior, S. (2016). Diez años de política educacional en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria. *Polifonías Revista de Educación*, 9, 52-78.
- Mejía, M. R. (2020). Educaciones populares, cambio de época, capitalismo cognitivo y pandemia. *La Piragua*, 47, 18-29. <https://redclade.org/wp-content/uploads/revistaLaPiragua47-compactado.pdf>
- Riquelme, G. C. y Kodric, A. (2013). *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*. Ediciones Lumiere.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304.
- Sirvent, M.T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: ¿quiénes demandan más educación?. *Revista del IICE*, 1, 2-19.
- Sirvent, M. T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia en II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre de 1997, Bariloche.
- Sirvent M. T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina. En R. Elizalde y M. Ampudia (comp.), *Movimientos sociales y educación* (pp. 13- 36). Editorial: Buenos Libros.
- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (2012). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos. En A. Castorina y V. Orce (coord.). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011* (pp. 381-408). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T.; Rigal, L.; Llosa, S. y Sarlé, P. (2012). La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Revue internationale Recherches qualitatives*, 31(3), 71-92. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero31

Sirvent, M.T., Toubes A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2007). *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. OPFYL Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IIICE*, 29, 41-56. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>

Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens.

Topasso, P., Castañeda A., J. P., y Ferri, P. (2015). *La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*, IX Jornadas de Investigación en Educación, Univ. Nac. de Córdoba, 7-9 de octubre.

Torres Carrillo, A. (2014). Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. En A. M. Burbano y P. Páramo (comp.), *La ciudad habitable: espacio público y sociedad* (pp. 107-132). Universidad Piloto de Colombia.

Notas al final

(1) Desde una perspectiva amplia de la Educación a lo largo de la vida, se discrimina entre: la Educación Inicial, que incluye fundamentalmente, entre otras experiencias, al sistema educativo formal en sus niveles preescolar a universitario; la Educación de Jóvenes y Adultos, que refiere a actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más, para completar los niveles educativos o para la formación en diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, que refieren a aquellos difusos e inestructurados ámbitos de aprendizaje cotidianos. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en distintas dimensiones: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje (Sirvent et al., 2010).

(2) La noción 'sindemia' fue concebida en la década de 1990 por Merrill Singer, un antropólogo médico estadounidense, quien argumentó que un enfoque 'sindémico' es importante para el diagnóstico, pronóstico, tratamiento y para la política de salud (Horton, 2020).

(3) Proyecto UBACyT 20020170100641BA.

(4) Varixs autorxs señalaron este carácter híbrido en las políticas educativas de Argentina y la región latinoamericana (Feldfeber y Gluz, 2012; Saforcada y Vassiliades, 2011).

(5) Esta situación conceptualizada a través del concepto de Nivel Educativo de Riesgo (Sirvent, 1997), refiere a la probabilidad estadística de un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Su dimensión cuantitativa refiere a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo es menor o igual al nivel secundario incompleto.

(6) Una primera versión de los hallazgos correspondientes al año 2020 fueron publicados en Llosa et. al. (2022); aquí se reformulan y actualizan a la luz de la indagación trabajada en 2021.

(7) Vivienda multifamiliar precaria.

(8) Pensar el territorio como construcción histórica y social lleva a considerar las interrelaciones entre los diferentes procesos que tienen lugar allí (y en las dinámicas con otros territorios más amplios), en el acontecer del espacio y del tiempo. Requiere abordarlo desde su complejidad conflictual y dialéctica, multidimensional y multiescalar (Fernandes, 2005; Sosa Velásquez, 2012; Torres Carrillo, 2014). En ese marco, la conformación de lo comunitario no es espontánea, ni está exenta de conflictos. Los rasgos de cooperación, de unión, de lo compartido, con los que suele caracterizarse a la comunidad, pueden pensarse como un horizonte deseado, pero no son una consecuencia necesaria del poblar un mismo lugar.

Palabras clave

pandemia, territorios populares, derecho a la educación

POLÍTICA PÚBLICA E SOCIOEDUCAÇÃO: DESAFIOS NA INTERSETORIALIDADE DO MEIO ABERTO

Diana Galone Somer¹ ;

Alfredo Cesar Antunes¹ ;

Constantino Ribeiro de Oliveira Junior¹

1 - NÚCLEO DE PESQUISA ESPORTE, LAZER E SOCIEDADE/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PARANÁ/BRASIL.

Resumen de la ponencia

É um desafio criar uma política pública de socioeducação cujo resultado seja ir além do ambiente de privação de liberdade, trabalhando na perspectiva das relações sociais e objetivando educar para uma vida de liberdade. A socioeducação se baseia em um conjunto de ações coordenadas e que está relacionado à educação pelo retorno ao desenvolvimento das potencialidades de crianças e adolescentes. No Brasil, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é uma política pública que visa cumprir e proteger os preceitos pedagógicos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Possui um conjunto organizado de princípios, regras e critérios que têm implicações legais, pedagógicas, políticas, financeiras e administrativas. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distritais e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de cuidado a esse público. O SINASE, enquanto sistema integrado, articula os três níveis de governo para o desenvolvimento dos programas de atendimento: meio aberto, semiliberdade e internação, considerando a intersectorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e estado como indispensáveis para que o processo se concretize. Destaca-se o art. 8, do SINASE, que dispõe que os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, que é a intersectorialidade. A partir destas considerações, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios na aproximação da intersectorialidade no atendimento de adolescentes em medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto. A intersectorialidade será analisada no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), unidade de oferta do serviço para as MSE em meio aberto. As MSE em meio aberto são: as medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), instituídas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e regulamentadas pelo SINASE. Para tal, empregou uma aproximação através da pesquisa exploratória por meio de entrevista não padronizada (GIL, 1999), realizada nos CREAS dos municípios de Ponta Grossa, Palmeira, Carambeí (Paraná/Brasil). Os resultados alcançados foi uma complexidade inerente ao atendimento dos (as) adolescentes e jovens em medidas socioeducativas em meio aberto, em relação a intersectorialidade: a educação, saúde, e a assistência Social. As assistentes sociais entrevistadas trazem em suas falas os impasses no momento de articulação dos serviços da rede para garantir ao adolescente e jovens acesso aos serviços para assegurar-lhes proteção integral. Palavras-chave: Adolescente, Jovens, Sinase, intersectorialidade, Medidas Socieducativas

Introducción

A socioeducação tornou-se uma política pública, após, a aprovação da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com o objetivo de atender jovens e adolescentes que cometeram atos infracionais e suas respectivas famílias, reeducando-os e reabilitando-os. Cabe destacar que essa política enfatiza especificamente o alinhamento dos três pilares: defesa, promoção e controle que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), conforme estabelecido pela Resolução nº 113 (CONANDA,2006).

A intersectorialidade, segundo Junqueira (2004), constitui fator de inovação na gestão da política e possibilita a articulação de muitas organizações que atuam no contexto da política social, formando as redes sociais.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios na aproximação da intersectorialidade no atendimento de adolescentes em medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto, as medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

Para essa finalidade, traz-se as medidas socioeducativas em meio aberto (PSC e LA) e as suas particularidades, em seguida a intersectorialidade nas medidas socioeducativas, logo a discussão e análise dos dados nos municípios de Ponta Grossa, Palmeira, Carambeí (Paraná/Brasil). Por fim, conclui-se que a rede é vista como uma estratégia operacional crucial para a gestão de políticas públicas intersectoriais.

Desarrollo

1. As Medidas Socioeducativas em meio aberto Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA)

A Constituição Federal brasileira de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu um precedente histórico para a política social na nação. A partir dela, certas necessidades humanas passaram a ser reconhecidas como direitos do cidadão e obrigações do Estado, garantindo no âmbito jurídico o direito de acesso a serviços sociais que o poder público brasileiro nunca havia viabilizado. A referida Carta Magna não apenas estabeleceu requisitos legais para que o governo brasileiro reorientasse seus esforços para os campos sociais por meio da implementação de um conjunto de políticas públicas. Essas voltadas ao combate à pobreza e às violações de direitos, mas também propôs um novo modelo de gestão baseada nas diretrizes constitucionais e princípios de governança descentralizada e a participação cidadã por meio de grupos organizados.

É fundamental ressaltar que a política pública é uma linha de ação coletiva que realiza os direitos sociais declarados e protegidos por lei. Em outras palavras, por meio de políticas públicas que distribuam ou redistribuam bens e serviços sociais em resposta às demandas da sociedade. Por essa razão, o direito que as fundamenta é um direito coletivo, e não individual.

Assim, a partir da aprovação da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a socioeducação tornou-se uma política pública com o objetivo de atender jovens e adolescentes infratores, bem como suas respectivas famílias, e reabilitá-los

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enquanto sistema integrado, articula os três níveis de governo, estaduais, distritais e municipais. Eles visam o desenvolvimento dos programas de atendimento: meio aberto, semiliberdade e internação, considerando a intersetorialidade e a corresponsabilidade da família, comunidade e estado como indispensáveis para que o processo se concretize.

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), apresentado em 2006 e implementado pela lei n. 12.594/2012 (BRASIL, 2012), oferece um melhor arcabouço para a superação da tradição assistencial-repressiva no atendimento de adolescentes autor de ato infracional. Essa definição é enunciada como “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa” (CONANDA, 2006, p. 151).

Contudo, as opiniões dividem-se sobre natureza jurídica das medidas socioeducativas (ORTEGAL, 2011). Há um debate sobre se as medidas têm um caráter pedagógico e ou punitivo. Por um lado, há aqueles que acreditam que suas únicas características estão relacionadas com a educação. Por outro lado, aqueles que sustentam que as medidas socioeducativas incluem tanto elementos coercitivos quanto componentes educativos (LIBERATI, 2006). Costa (2015, p.63) explica que,

É imperioso reconhecer que a medida socioeducativa tem caráter punitivo, aplicando-se a quem cometeu um ato infracional, a quem infringiu normas sociais estipuladas em lei, restringindo ou privando o autor do ato de sua liberdade. É a resposta da sociedade e do Estado a uma transgressão da norma social.

Segundo as pesquisas de Ventura (2014), Jacques (2015) e Behr (2016), o uso da punição e da coerção tem levado ao predomínio de práticas coercitivas e discursos moralizadores que sustentam a reprodução das desigualdades sociais. Além desse fato, pesquisadores destacam o fortalecimento da noção de medida socioeducativa como forma de punição, o que se opõe diretamente ao caráter socioeducativo enfatizado pela lei.

Quando se trata de defender direitos e garantias fundamentais, o Juiz desempenha um papel significativo no equilíbrio dos interesses do Estado em defesa do estado de direito. Além disso, a harmonia da sociedade e o uso da força com a condição do adolescente como pessoa livre e respeitável de acordo com os princípios constitucionais fundamentais e os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessa situação, a polícia tem uma relação com a comunidade, e seu envolvimento no trabalho de prevenção ao crime exige uma rearticulação das relações entre a sociedade política e a sociedade civil.

É relevante elucidar que, na resolução CONANDA nº 119 de 11/12/2006, no art. 3º, está disposto que o SINASE “é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas”.

2. Intersetorialidade nas medidas socioeducativas

A intersetorialidade, tem sido defendida assiduamente por inúmeros analistas de políticas públicas, não obstante a tarefa impreterível de fomentar uma determinada capacidade de gestão que diminua as características historicamente enraizadas da fragmentação das políticas sociais da sociedade (MONNERAT, SOUZA, 2009).

Segundo Monnerat e Souza (2009) as principais publicações sobre intersetorialidade são das áreas de Administração Pública e Saúde Coletiva. As duas autoras afirmam que existe pouca produção no “campo da Educação e da Assistência Social, muito embora esta última área apresente a ação intersetorial como princípio norteador de seus programas sociais” (MONNERAT, SOUZA, 2009).

Para Monnerat e Souza (2009) um dos maiores desafios é romper com a tradição da ciência moderna, que opera em um arcabouço lógico parcial de organização e produção do conhecimento, levando a uma intensa

especialização disciplinar e práticas sociais fragmentadas. Nessa direção, alguns autores destacam a importância de buscar uma análise integrada dos problemas dentro do paradigma da interdisciplinaridade e a promoção de práticas sociais mais efetivas em relação à questão social atual dentro da estratégia de gestão intersetorial.

O que caracteriza a intersetorialidade é a possibilidade de síntese de práticas. No entanto, sua possibilidade está na faculdade de reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. Este reconhecimento de insuficiência não é propriamente uma facilidade para humanos, especialmente para quem goza das condições oferecidas pelo poder institucional (COSTA; PONTES; ROCHA, 2006).

A discussão do planejamento das ações está no centro de todos os estudos sobre o tema, tanto no campo da administração pública quanto na saúde coletiva. É possível dizer que essa ferramenta é um pré-requisito necessário para articular saberes e áreas de prática marcadas por memórias institucionais e técnicas específicas. O processo de planejamento não é visto de uma perspectiva normativa e prescritiva, mas sim, vê a negociação de interesses como a chave para a criação de sinergias entre vários atores e domínios políticos (MONNERAT, SOUZA, 2009). Nessa situação, o planejamento deve ser a tradução do conhecimento teórico em aplicação prática, levando em consideração que, no contexto do planejamento global, a intersetorialidade deve assumir a forma de um corpo de conhecimento integrado (interdisciplinaridade) para abordar problemas concretos.

Em relação área da Saúde Coletiva, Monnerat e Souza (2009) elucidam que tem demonstrado historicamente uma visão muito endógena de intersetorialidade, entendendo que outras áreas da política pública devem colaborar com esse setor para abordar questões de saúde previamente identificadas.

Costa; Pontes e Rocha (2006) contrariando essa visão, anterior, reconhecem a forte liderança demonstrada pelo setor de saúde na proposta de ações intersetoriais, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) recomenda que a ação intersetorial demande a abertura do setor de saúde a convites também de outros setores.

No entanto, de acordo com Monnerat e Souza, (2009) a atual preocupação do setor saúde com a promoção de políticas intersetoriais pode ser percebida na retomada da conversa sobre os fatores sociais que influenciam o processo saúde-doença, bem como no retorno aos princípios fundamentais do projeto de reforma sanitária. Isso indica um desejo de reconquistar a força política da reforma setorial, ao mesmo tempo em que busca soluções para os impasses setoriais que se desenvolveram após a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) por vinte anos. Com isso, a perspectiva da Promoção da Saúde, cuja lógica necessariamente incorpora ações intersetoriais, ganha cada vez mais destaque no contexto das discussões nessa arena política.

Reconhece-se que o governo federal tem investido na (re)construção da política de assistência social por meio do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), que se baseia na formulação de uma programação intersetorial. Refere-se a iniciativas governamentais que estão sendo perseguidas atualmente em prol do desenvolvimento da intersetorialidade da política social. Todos os programas do MDS, incluindo a concepção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Programa de Auxílio-Família/Auxílio Brasil, sinalizam a preocupação com a promoção da intersetorialidade.

Os esforços para empregar experiências de gestão intersetorial são notáveis na política educacional, especialmente nos anos mais recentes. A necessidade de articulação é demonstrada pela persistência de indicadores negativos relacionados à evasão escolar, altas taxas de analfabetização, disparidade de idade e séries, entre outras questões. Com isso, a perspectiva educacional sobre a intersetorialidade baseia-se no reconhecimento de que as questões estruturais da família impactam diretamente nos ambientes de aprendizagem de crianças e adolescentes.

Assim, as histórias recentes das políticas de assistência social, saúde e educação apontam para um campo de possibilidades de diálogo entre as referidas áreas, mas também se traduzem em enormes desafios práticos.

Nessa direção a implementação das políticas e programas públicos, tem se tornado cada vez mais multinível, intersetorial e dependente da participação de atores externos ao poder público. Dessa forma, faz-se cada vez mais necessária uma atuação articulada do poder público, em seus três níveis, e da sociedade civil, visto que a interdependência entre esses atores é cada vez mais evidente. Nesse cenário, nenhum ator, governamental ou não, tem condições de isoladamente no momento de elaborar, implementar e avaliar as políticas públicas capazes de atender aos anseios e necessidades da população quanto ao acesso com qualidade aos serviços públicos, pois os problemas públicos perpassam as temáticas, por exemplo, de um só ministério (BRASIL,2018).

É relevante elucidar que, “Não há um conceito preciso de intersetorialidade” (DRAIBE, 2018, p.488). Segundo a autora, a intersetorialidade incorpora e sintetiza de certa forma as virtudes da coordenação e da complementaridade.

Licha e Molina (2006 apud DRAIBE, 2018) delineiam a coordenação como um processo com múltiplas dimensões (política e técnica, participativa e concertada, vertical e horizontal) e diferentes alcances (macro, meso e micro), envolvendo diversos atores e setores, com o objetivo de coordenar esforços e formar sinergias que facilitam o alcance dos objetivos estratégicos.

Draibe, (2018) ampara-se em trabalhos clássicos de Guy Peters (1998a,1998b) e Bardach (1998), uma vez que, os autores destacam a natureza da coordenação como política e técnica, além de analítica e instrumental. É enfatizado que é um processo estratégico que pode ocorrer em vários níveis das políticas e estruturas do Estado (coordenação vertical e horizontal) e de acordo com vários níveis de complexidade (interdependência de objetivos, funções e recursos).

Para Licha e Molina (2006 apud DRAIBE,2018) apesar de não ter fim em si mesmo, a coordenação serve como ferramenta para gerar ou aumentar a conscientização e a coesão das políticas intersetoriais e intergovernamentais. De uma perspectiva mais ampla, é um processo que é apoiado por mecanismos de

governança e mudança organizacional.

Assim, a intersetorialidade está descrita no Documento Resolução nº 119/2006- SINASE como uma prática de gestão que deve ser levada em consideração e incentivada. Como resultado, a intersetorialidade, mencionada no SINASE, serve também como estratégia de poder e forma de acesso aos direitos sociais concedidos às crianças e adolescentes.

3. Discussão e análise dos dados

Empregou uma aproximação através da pesquisa exploratória por meio de entrevista não padronizada (GIL, 1999), com quatro profissionais (duas assistentes sociais, psicóloga, pedagogo), realizada nos CREAS dos municípios de: Ponta Grossa (possui dois CREAS); Palmeira e Carambeí (Paraná/Brasil).

As entrevistas, foram baseadas no, art. 8, do SINASE, que dispõem que os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte/lazer, para os adolescentes atendidos, que é a intersetorialidade.

Nas entrevistas realizadas nos CREAS, os profissionais, apresentaram algumas dificuldades nos encaminhamentos que precisam ser efetivados, como exemplo: na saúde, se um adolescente em medidas socioeducativas for usuário de substâncias psicoativas há uma resistência para realização do atendimento; na educação os adolescentes em cumprimento de medidas estão com defasagem de série/idade, e muitos desistem de estudar. Os profissionais entrevistados esclareceram que o esporte e lazer não se faz presente na prestação do serviço aos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto. Como resultado, todos os profissionais explicaram que adolescentes em medidas socioeducativas abertas como LA e PSC podem ter acesso a atividades de lazer como esportes, provavelmente, nas escolas e/ou Colégios.

Oliveira (2020, p.252) explica que a fragilidade do conhecimento “disponível limita o desenvolvimento de ações e as decisões no âmbito das políticas públicas para o acesso do adolescente ao esporte e o lazer, seja no contexto socioeducativo ou no percurso para não adentrar ao sistema”.

Outro desafio encontrado pelos municípios de Palmeira e Carambeí é a falta de organizações cadastradas (sociedade civil) para a aplicação das medidas de prestação de serviços comunitários (PSC) intensificado devido ao contexto Pandêmico. É relevante destacar que não há instituições cadastradas em Ponta Grossa, apenas é aplicada a Liberdade Assistida (LA). Nesse sentido, as dificuldades de acesso a serviços que garantam a proteção integral de adolescentes e jovens são trazidas pelos profissionais em suas falas.

É importante elucidar que os três municípios Ponta Grossa, Palmeira, Carambeí (Paraná/Brasil), possuem Plano Municipal decenal de atendimento socioeducativo em meio aberto. O plano possui o objetivo de nortear a gestão da política de atendimento socioeducativo nos municípios, no intervalo de 10 anos consecutivos. Com Lei nº 12.594/2012 (SINASE), passa a ser obrigatório a elaboração e implementação, nas três esferas de governo os “Planos de Atendimento Socioeducativo” (de abrangência decenal).

Ainda, destaca-se que os Planos Municipais de: Ponta Grossa (2017-2024), grande porte, há cofinanciamento estadual e federal; Palmeira (2014-2023), pequeno porte II, há cofinanciamento federal, e Carambeí (2014-2024), pequeno porte I, há cofinanciamento estadual e federal. No Plano Municipal decenal de atendimento socioeducativo em meio aberto, de Palmeira e apresentado o relato do Dr. Murillo José Digiácomo, Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná relevante para este estudo segue:

O objetivo do SINASE, enfim, é a efetiva implementação de uma política pública especificamente destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional e suas respectivas famílias, de cunho eminentemente intersetorial, que ofereça alternativas de abordagem e atendimento junto aos mais diversos órgãos e “equipamentos” públicos “com a possibilidade de atuação, em caráter suplementar, de entidades não governamentais), acabando de uma vez por todas com o “isolamento” do Poder Judiciário quando do atendimento desta demanda, assim como com a “aplicação de medidas” apenas “no papel”, sem o devido respaldo em programas e serviços capazes de apurar as causas da conduta infracional e proporcionar - de maneira concreta- seu tratamento e efetiva solução, como seria de rigor. O SINASE, enfim, deixa claro que a aplicação e execução das medidas socioeducativas a adolescentes autores de ato infracional, por ser norteadas, antes e acima de tudo, pelo “princípio da proteção integral à criança e ao adolescente”, deve observar uma “lógica” completamente diversa da que orienta a aplicação e execução de penas a imputáveis (sem prejuízo, logicamente, do “garantismo” que, tanto na forma da lei quanto da Constituição Federal é assegurado indistintamente em qualquer dos casos), e que a verdadeira solução para o problema da violência infanto- juvenil, tanto no plano individual quanto coletivo, demanda o engajamento dos mais diversos órgãos, serviços e setores da Administração Pública, que não mais podem se omitir em assumir suas responsabilidades para com esta importante demanda...

Com base no relato, e do fato de não haver aplicação do esporte e lazer, a relação da intersetorialidade: a Saúde, Educação, Assistência Social na medida socioeducativa em meio aberto, percebe-se que há uma complexidade inerente ao atendimento dos/as adolescentes e jovens em prestação de serviço a comunidade (PSC) e Liberdade

Assistida (LA). Vale destacar que o poder judiciário, os serviços e setores da administração Pública fazem parte dessa rede e não podem se omitir de acordo com o Dr. Murillo José Digiácomo. Nesse sentido, nas palavras de Elias (2004) e é a essa,

rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais”. E, ao falarmos em “leis sociais” ou “regularidades sociais”, não nos referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas (ELIAS, 2004, p. 23)

Elias (2004) explica que estas figurações, incrivelmente variáveis ocorrem em dimensões pequenas, médias e grandes. Como se efetivavam na interdependência recíproca entre os indivíduos, suas reproduções assumiam a forma de um estado de equilíbrio de tensão.

----- Conclusões

Em síntese, pode-se dizer que os achados do estudo mostram um processo contrário ao que é exigido legalmente e ao que o sistema socioeducativo realmente faz na prática. Também, a ideia de socioeducação parece que é aqueles a quem ela se aplica, nebulosa em sua concepção de educação em oposição à punição. De tal modo, no sentido de que deveria contribuir prioritariamente para a formação do adolescente em conflito com a lei como cidadão. No entanto, ainda se consolida em seus componentes pedagógicos nas formas de socioeducação de caráter sancionatório ou melhor dizendo punitivo.

Os profissionais entrevistados trazem em suas falas os impasses no momento de articulação dos serviços da rede para garantir ao adolescente e jovens acesso aos serviços para assegurar-lhes proteção integral. Nesta perspectiva, de proteção integral, é fundamental que as políticas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei funcionem efetivamente nessas situações para que as medidas socioeducativas possam garantir o acesso de qualidade ao esporte e lazer, a Saúde, Educação, Assistência Social, poder judiciário, entre outros.

O trabalho em rede, pois o “princípio, que rege a noção de Política de Atendimento no artigo 88 do ECA é o princípio da rede, e não, o da pirâmide. Rede é um ‘conjunto articulado de ações’. Não se trata, portanto, de um conjunto verticalizado de ações” (COSTA, 2005, p.6, grifos nossos). Dessa forma, a rede é vista como uma estratégia operacional crucial para a gestão de políticas públicas intersetoriais. Supera a lógica convencional de esgotamento das ações governamentais por setores ou áreas e maximiza (KAUCHAKJE, DELAZARI, PENNA, 2007).

Assim, de acordo com Andrade (2006) a tarefa é extremamente difícil e que a desejada integração intersetorial deve passar necessariamente pela criação criativa de um novo objeto comum de intervenção para os diversos setores governamentais que lidam com questões sociais.

----- Bibliografia

ANDRADE, O. A saúde e o dilema da intersetorialidade. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12435.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 18 jun.2020.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2013. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2012VersaoFinal.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no sistema único de assistência social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

_____. Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post, Volume 2 / Casa Civil da Presidência da República ... [et al.]. – Brasília: Casa Civil da residência da República, 2018.

_____. SESP-Secretaria de Estado de Segurança Pública. SIPIA/SINASE. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/sipia/-/sinase>. Acesso em: 18 jul.2022.

BEHR, M. T. Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CONANDA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala->

deimprensa/publicacoes/sinase.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

COSTA, A. C. G. O novo direito da infância e da juventude do Brasil: quinze anos de luta e trabalho. Boston: Fundação Bank, 2005.

COSTA, A. M.; PONTES, A. C. R.; ROCHA, D. G. Intersetorialidade na produção e promoção da saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.). SUS: ressignificando a promoção da saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, C. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o Pedagógico. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 62 - 73, jan./jun. 2015.

DRAIBE, SONIA MIRIAM. Intersetorialidade. Dicionário de política públicas/organizado por DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ªed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999, p.206.

JACQUES, L. G. L. Medidas Socioeducativas em meio aberto em Guaíba: entre pressupostos e significados. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. Saúde e Sociedade, São Paulo, v.13, n.1, p. 25-36, jan./abr. 2004.

KAUCHAKJE, S.; DELAZARI, L. S.; PENNA, M. C. Sistema de Informação da Política de Assistência Social, redes sociais e Rede socioassistencial. In: BATTINI, O. (Org.). SUAS: Sistema Único de Assistência social em debate. São Paulo: Veras; Curitiba: CIPEC, 2007. p. 133-151.

LIBERATI, W.D. Execução das medidas em meio aberto - prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (org). In: Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006. p. 367- 396

MONNERAT, G.L; SOUZA, R.G. Política social e intersetorialidade: consensos teóricos e desafios práticos. SER Social, Brasília, v. 12, n. 26, p. 200-220, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, U. P. et al. Esporte e lazer no plano individual de atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Movimento, n. 26, p. e26054, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/101588/57849>. Acesso em: 18 jul.2022.

ORTEGAL, L. R. O. P. A medida socioeducativa de liberdade assistida: fundamentos e contexto atual. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília- UNB, 2011.

VENTURA, Tatiane Andrade. O atendimento às medidas socioeducativas no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Palabras clave

Adolescente, Jovens, Sinase, intersetorialidade, Medidas Socioeducativas

Trajétórias educativas prolongadas: estudantes e egressos/as da Educação de Jovens e Adultos nas universidades brasileiras

Monica de la Fare ¹ ;

Simone Valdete dos Santos ² ; Isabella Kessler de Azambuja ¹ ; Antoni Henrique Silva Koboldt ²

1 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Resumen de la ponencia

Esta pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), objetiva conhecer diferentes aspectos das trajetórias escolares e estratégias de egressos e estudantes concluintes do nível médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para acessar e/ou permanecer no campo universitário brasileiro. Para isso, trabalha-se com uma perspectiva teórica baseada no Estruturalismo Construtivista de Pierre Bourdieu assim como nas prolongações e contrapontos produzidos em diálogo com essa teoria por outros autores do campo intelectual francês (principalmente Bernard Lahire) e latino-americano (Afrânio Cattani, Maria Alice Nogueira, Cláudio Nogueira Martins, Emilio Tenti, Mercedes Molina Galarza, entre outros). Trata-se de contribuições que permitem problematizar a noção de trajetória social e seus desdobramentos nas particularidades do campo educacional brasileiro. A metodologia combina o uso de dados quantitativos e qualitativos. Para o trabalho com dados quantitativos foram utilizadas fontes secundárias provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira*-INEP (Censos da Educação Básica e Superior; microdados do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM) e das informações estatísticas referidas ao ingresso vestibular de duas universidades da cidade de Porto Alegre/RS, uma pública e outra privada. Os dados qualitativos foram construídos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 10 egressos/as da EJA que atualmente estudam ou são graduados recentes dessas universidades e com 10 alunos do último ano do Ensino Médio de duas escolas públicas, uma da rede estadual e outra da rede federal, com características diferentes. Destacam-se, entre outros resultados, os atravessamentos das políticas públicas do período do governo do Partido dos Trabalhadores (REUNI, Política de cotas, PROUNI), que ampliaram o acesso à universidade nas trajetórias de estudantes universitários de origem popular, que realizaram ou tiveram alguma passagem pela modalidade EJA na Educação Básica, em um contexto marcado por uma tendência geral de incremento do aumento de candidatos ao ENEM e da diversidade de ingressantes à universidade; a participação de alguns desses estudantes nos cursos de Pré-vestibular popular, como estratégia preparatória para a aprovação desse exame ou do vestibular; os retrocessos experimentados a partir de 2016, que ameaçam a continuidade das classes de escolarização de jovens e adultos pelas redes públicas de ensino; a atual ascensão do Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) como única prova de certificação para o ensino fundamental em médio, sendo retirado do ENEM a certificação do Ensino Médio, pelo decreto presidencial do governo Michel Temer- lei 9.432, de 29 de junho de 2018 e as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no contexto da pandemia do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19 e da interrupção compulsória da escolaridade presencial.

Introducción

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que objetiva conhecer aspectos das trajetórias escolares e acadêmicas e das estratégias de egressos e estudantes do último ano do nível médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para acessar, permanecer e se formar no campo universitário. Trata-se de uma investigação em andamento, prevista para ser realizada em um período de três anos, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), desenvolvida no grupo de pesquisa *Adultos, jovens e Educação no contemporâneo*, registrado no CNPq.

Nesse espaço foram elaborados vários estudos e pesquisas sobre trajetórias educativas que permitiram avançar na análise teórica do conceito de trajetória social (de la Fare, 2020; de la Fare & Nunes, 2020); na realização de estados do conhecimento que deram visibilidade aos usos desse construto teórico na pesquisa em temas de Educação e em estudos empíricos sobre trajetórias profissionais de estudantes e egressos de diferentes âmbitos: ensino médio (Silva, 2020); curso técnico (Nunes, 2018); cursos universitários de graduação (Machado, 2019; Corsette, 2021) e pós-graduação (Rosa, 2021).

A perspectiva teórica na que essas pesquisas e este estudo se baseiam é a Teoria dos Campos, elaborada por Pierre Bourdieu e posteriormente debatida, continuada e utilizada para o desenvolvimento de estudos empíricos por outros autores do campo francês[1] e latino-americano[2]. Nessa linha de produção a trajetória social se define como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo indivíduo ou grupo em espaços sociais em movimento, também submetidos a transformações ininterruptas. Assim, a análise da trajetória implica considerar os campos e suas lógicas de funcionamento assim como as relações estabelecidas entre os *habitus*

singulares e as forças do campo que se objetivam nessas trajetórias (Bourdieu, 1996). Dessa forma, “pode-se substituir a poeira das histórias individuais por famílias de trajetórias intrageracionais no seio do campo de produção cultural (ou, se se quiser, por formas típicas de envelhecimento específico)” (Bourdieu, 1997: 292).

A apropriação desse conceito nesta pesquisa leva a priorizar a análise dos campos escolar e universitário, para reconhecer como jovens e adultos de origem popular se movimentam nesses espaços e tentam avançar na escolaridade. Trata-se de trajetórias nas que se mobilizam um amplo conjunto de recursos materiais e simbólicos para a passagem entre dois espaços considerados historicamente distantes em relação à continuidade dos estudos: A EJA e a universidade.

A EJA, como subcampo da Educação Básica estabelecida como “categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” se estrutura a partir de três funções específicas: reparação de um direito civil negado como é a escolarização, equalização ante as históricas desigualdades de acesso a esse bem social e qualificação (Brasil, 2000: 5). Reconhecida pela normativa nacional (LDB e Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 11/2000) como modalidade do sistema educacional congrega trabalhadores e trabalhadoras que buscam completar a escolaridade básica.

A universidade brasileira, com uma origem elitizada e uma longa história de exames altamente competitivos para o acesso, passou por importantes transformações a partir dos anos 2000 e experimentou um processo de ampliação democrática do ingresso, impulsionado pelas políticas dos governos nacionais dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, como efeito desse processo, se verifica que as pessoas com diploma de Educação Superior de 25 a 64 anos de idade passaram de representar o 8,9% desse grupo em 2010 para o 14,7% em 2015 (Ibge, 2016). Nesse recorte, esta pesquisa prioriza a focalização das transformações experimentadas por esse campo no Brasil nas últimas décadas, particularmente as relacionadas a políticas públicas de ampliação do acesso à universidade. Interessa particularmente a análise dos efeitos que as ações resultantes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), das Ações Afirmativas nas Universidades Públicas e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), entre outras implementadas a partir dos anos 2000, tiveram nas trajetórias de indivíduos e grupos sociais que tradicionalmente não acessavam à universidade, como são as pessoas egressas da EJA.

No entanto, os últimos cinco anos de desmoronamento de políticas que garantem o direito à educação no Brasil[3] levam a analisar efeitos de retrocesso, como a tendência marcadamente decrescente de candidatos ao Exame de Ensino Médio (Enem) e de matriculados no Ensino Médio da EJA.

A perspectiva teórica adotada nessas produções também postula a condição inseparável entre teoria e metodologia e prioriza o trabalho com dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros, aos que prestaremos especial atenção neste texto, permitem reconstruir trajetórias escolares modais[4], entendidas como tendências gerais da escolarização de grupos sociais, neste caso: estudantes e pessoas egressas da EJA.

Os avanços parciais que se apresentam neste trabalho referem a um recorte dessas trajetórias, especificamente à tentativa de ingresso à universidade por parte de estudantes e egressos/as do Ensino Médio da EJA. Para isso, se analisam dados quantitativos provenientes das estatísticas oficiais produzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), especificamente microdados do Enem dos últimos cinco anos e informações do Censo da Educação Básica do mesmo período.

A seguir, este trabalho se apresenta organizado em três subseções: a primeira resgata sinteticamente o estado do conhecimento sobre os estudantes da EJA e oferece um panorama que caracteriza esse grupo; a segunda introduz uma descrição da situação do nível médio dessa modalidade educativa e demonstra o retrocesso dos últimos anos em relação ao número de matrículas. Ambas permitem contextualizar as informações que se apresentam na terceira subseção, referida à participação e resultados obtidos Enem por estudantes e egressos da EJA.

[1] Interessam a este grupo de pesquisa principalmente as contribuições de Wacquant (2007), para ampliar a compreensão e possibilidades de apropriação nas pesquisas do conceito de *habitus* e de Bernard Lahire, com seus «prolongamentos críticos», termo que esse autor usa para se referir ao trabalho desenvolvido em continuidade e contraponto com a obra de Bourdieu (Lahire, 2004).

[2] Na América Latina, as produções de Galarza (2016) para pensar o conceito de campo escolar e os estudos de Alice Nogueira, Cláudio Nogueira e Nadir Zago, entre outros, representam contribuições relevantes para pensar os desdobramentos dessa teoria em nossos contextos. O trabalho de Carvalho e Bento (2021) realiza uma interessante revisão dessas contribuições.

[3] A partir do governo de Michel Temer a aprovação da Emenda Constitucional 95, do 15 de dezembro de 2016, limita por 20 anos os gastos públicos (denominada PEC do teto de gastos). Isso representou o início do desmonte e desfinanciamento da educação pública em todos os níveis e modalidades, afetando fortemente as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005 do 25 de junho de 2014. Posteriormente, com o governo de extrema direita liderado por Jair Bolsonaro, essa situação de descaso com a Educação Básica continuou-se agravando e atingindo as universidades, com uma importante diminuição dos recursos para as instituições de Educação Superior e às principais agências científicas, como CAPES e CNPq. A isso se somam os contínuos ataques às universidades através de intervenções e ações que afetam fortemente a autonomia dessas instituições.

[4] Um estudo detalhado deste conceito é apresentado em uma publicação anterior (de la Fare, 2020).

Em tempos de retrocesso das políticas que ampliaram o acesso à educação no País, o descaso do poder público com a EJA se evidencia tanto na ausência de políticas para essa modalidade, com o indispensável investimento de recursos públicos, quanto no aumento de obstáculos para a certificação do nível médio como possibilidade de acesso à universidade. Assim, o Decreto Presidencial n. 9.432, de 29 de junho de 2018, estabeleceu novas diretrizes para a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica e eliminou a possibilidade de certificação do nível médio pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), estabelecendo novamente o Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como única prova de certificação para o ensino fundamental e médio.

No caso do público da EJA, a reversão dos processos de exclusão formal da escolaridade nas trajetórias educativas depende das condições que o sistema educacional disponibilize para essa modalidade, como escolas com funcionamento em horários e espaços de acesso possível e que favoreçam a continuidade da presença escolar a trabalhadores e trabalhadoras estudantes; professores com condições de trabalho adequadas e uma formação específica, metodologias de ensino próprias e currículos pertinentes. Dessa forma, a demandapotencial encontra possibilidades de efetivação para a continuidade e conclusão da Educação Básica e assim segarante o direito à educação reconhecido pela Constituição Federal de 1988, a LDB e o Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação.

No entanto, a situação atual da EJA encontra-se distante do estabelecido pela normativa e apresenta um cenário adverso para a garantia do direito à educação. O ideário neoliberal se encarna na política educacional e tenta impor um novo modelo escolar regido pela sujeição direta da escola à razão econômica (Laval, 2004). Nesse marco, a denominada reestruturação da EJA no Rio Grande do Sul (RS), iniciada em 2019 e continuada em 2020, avança na eliminação de espaços escolares da rede pública destinados a essa modalidade educativa. Como resultado desse processo, os dados estatísticos evidenciam uma tendência decrescente das matrículas de Ensino Médio na rede pública no período dos últimos cinco anos, principalmente no âmbito estadual e um incremento no setor privado.

Em 2015, a matrícula total era de 61.517 estudantes, predominando a rede pública com um 79,5% (48.875). Nesse grupo, a maior matrícula era a das escolas estaduais (46.022, 94,2% do total da matrícula da rede pública). Comparando com a matrícula de 2019, se identifica uma diminuição do 8% na rede pública, associada principalmente à matrícula das escolas estaduais que decresceu um 8,9%. Em contraste, a matrícula das escolas da rede privada se incrementou em um 21,7%, nesse mesmo período.

Esta tendência decrescente da matrícula da rede pública se agudiza em 2020, que comparada com a de 2019 evidência, em um único ano, um decréscimo do 25,6%, sendo a diminuição nas matrículas das escolas estaduais de um 38,1%. Como contraponto, a matrícula das instituições privadas se acrescenta em 5,7% nesse mesmo período[1].

Essas informações estatísticas permitem identificar uma tendência a reduzir a oferta educativa da rede pública, especialmente estadual e a promover a privatização do Ensino Médio da EJA no Rio Grande do Sul. Assim, a retração da oferta em escolas públicas, especialmente estaduais, dificulta e até impossibilita o acesso a essa modalidade educativa a estudantes de origem popular que procuram prolongar suas trajetórias educativas através da conclusão do ensino médio na EJA.

Por outra parte, o alcance mundial do acontecimento recente da pandemia mundial de COVID-19 e o isolamento obrigatório, como medida de prevenção sanitária, produziram uma situação inédita nos sistemas educativos de grande quantidade de países, resultando na interrupção supressiva e compulsória da escolaridade presencial por períodos prolongados de tempo e a implementação emergencial de um conjunto de ações e estratégias para tentar dar respostas a algum tipo de continuidade escolar, na tentativa de manter tanto os vínculos pedagógicos quanto as aprendizagens.

Nesse marco geral, que incluiu as instituições educativas do Brasil, no Rio Grande do Sul (RS) foram interrompidas as aulas presenciais a partir de 23 de abril de 2020, pelo Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020, que suspendeu as aulas na Rede Estadual de Ensino e estabeleceu regime excepcional de teletrabalho, e pelo Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020, que declarou a situação de calamidade pública em todo o território desse estado para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia. Assim, se implementaram emergencialmente aulas programas a distância, mediadas por recursos digitais e disponibilização de merendas escolares mediante demandas, através de entregas aos estudantes.

Um documento elaborado pelos Fóruns Estaduais da EJA do Brasil informou, em junho de 2020, a ênfase no direito à educação para todos, no contexto nacional de “descaso do poder público com a defesa da VIDA e saúde dos trabalhadores, com a educação pública, e, sobretudo, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (Fóruns EJA, 2020: 1). Também que as desigualdades socioeconômicas, culturais, educacionais e digitais convertem as aulas remotas em “obstáculo quase intransponível para a maioria dos (as) educandos (as) essencialmente trabalhadores (as)”, sendo evidente o descumprimento do “princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996” (Fóruns EJA, 2020:1).

Essa declaração e informações sobre o cenário educativo da EJA, no contexto da pandemia, conduzem a identificar o escandaloso agravamento das desigualdades educativas preexistentes, causado pela interrupção da

escolaridade presencial em um sistema educativo caracterizado pela segmentação de circuitos escolares e pela segregação educativa, que dificulta e até impossibilita o acesso a uma educação de qualidade, sendo a EJA um dos espaços mais afetados. Nesse marco, esse subcampo escolar apresenta claras sinais de restrições e fechamentos, incluindo a diminuição de turmas e espaços escolares. Assim, se estreita uma via de acesso importante à conclusão da Educação Básica para trabalhadores e trabalhadoras que experimentaram processos de exclusão escolar.

A busca pelo ingresso à universidade via Enem em declínio: estudantes e pessoas egressas da EJA nesse cenário

O Enem, criado em 1998 como um instrumento de avaliação do Ensino Médio em grande escala passou a constituir-se como principal exame para o ingresso à universidade, substituindo, em muitos casos quase totalmente ao tradicional exame vestibular, organizado por cada universidade. Essa mudança efetivou-se no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), ao ser criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU) mediante a Portaria Normativa do MEC n. 2, de 26 de janeiro de 2010, com outras normativas posteriores que introduziram modificações. Assim o SISU foi estabelecido como “o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem” (Brasil, 2012), posteriormente sua abrangência foi ampliada e atualmente é realizado para o acesso a universidades públicas e privadas do Brasil, estas últimas através do sistema de bolsas implementadas pelo Programa Universidade para todos (Prouni), criado pela nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

Com a criação do SISU, o Enem experimentou um importante crescimento no número de candidatos, de 4.148.721 em 2010 a 8.721.946 em 2014 (Inep, 2015). Porém o período em estudo nesta pesquisa indica um importante declínio nessa tendência no País e no RS.

O crescimento sistemático do número de candidatos inscritos no ENEM no Brasil, experimentado até 2016, embora com uma diminuição de 2014 a 2015, começa a reverter para uma tendência decrescente em 2017 e chega em 2021 a uma redução assustadora de quase a metade dos candidatos, comparados com o ano anterior e um pouco mais de um terço dos de 2014. Dentro das possíveis explicações para essa diminuição, produzida a partir de 2017, pode ser considerada a mudança nas políticas públicas no período pós-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores, incluídas as educativas, a finalização da certificação de Ensino Médio através desse exame e a crise econômica geral. Posteriormente, a partir de 2020, com o governo de extrema direita liderado por Jair Bolsonaro, o agravamento da crise política e econômica, o desfinanciamento e descaso com a educação, os problemas na organização do próprio ENEM e os efeitos da interrupção da escolaridade presencial por causa da pandemia de COVID-19 potencializam os obstáculos materiais e simbólicos que afetam possibilidades e expectativas de ingressar à universidade. No entanto registra-se um incremento de inscritos do 13,5% ao comparar 2019 e 2020, essa recuperação não representa um contrapeso importante em relação à diminuição em anos anteriores e no 2021.

No caso do RS, o número de inscritos acompanha o decréscimo no número de inscritos geral de 2014 a 2015: se mantém quase constante de 2015 a 2016 e evidencia uma queda relevante, do quase 30% em 2017, e com diminuições do 17,4% e do 10,2% em 2018 e 2019. Posteriormente, seguindo a tendência geral se evidencia uma leve recuperação de quase 14% em 2020 e novamente uma queda abrupta, do 28%, em 2021.

Nesse conjunto maior os dados referentes a estudantes e pessoas egressas da EJA se apresentam para o período 2014-2018, pois os microdados do Enem disponibilizados pelo Inep até a elaboração deste trabalho chegam até 2019 e nesse ano não registram nenhum candidato da EJA, questão que pode ser associada a dificuldades no levantamento ou registro. O número de candidatos provenientes do Ensino Médio da EJA, pessoas egressas e estudantes, apresenta uma tendência diferente em relação às anteriormente apresentadas.

De 2015 a 2016, o número desses candidatos se incrementou em quase um 12%, em contraste com o número total de candidatos do RS que praticamente não apresentou variações, porém, no ano seguinte diminuiu um 15,6%, em proporção, quase a metade da tendência decrescente dos candidatos totais do estado, que foi próxima ao 30%. Em contraste, de 2017 a 2018 os candidatos da EJA aumentaram em um 7,6% e os do RS diminuíram um pouco mais de um 17%.

Acrescenta-se que ao comparar a proporção de candidatos provenientes da EJA, em relação ao total de candidatos do RS, a proporção aumenta em forma sistemática: 2,7% em 2015, se aproxima do 3% em 2016, supera essa porcentagem alcançando um 3,6% em 2017 e praticamente se duplica em 2018, com um 7,6% de estudantes e pessoas egressas da EJA no total de inscritos confirmados no RS.

Esses dados permitem identificar indícios interessantes: confirmam a presença de pessoas que estudam ou são egressas da EJA no Enem, principal exame de acesso à universidade, em contraste com algumas representações estereotipadas desse grupo, que tendem a não os considerar como potenciais estudantes universitários; a proporção dessa representação no conjunto de inscritos confirmados no RS aumenta expressivamente no curto período analisado de três anos (2015-2018) e passa do 2,7% a 7,6% e, por último, a tendência da participação quantitativa desse grupo no conjunto do total de candidatos inscritos confirmados no País ou no RS registra características próprias que exigem ser estudadas mediante um futuro aprofundamento da análise dos dados do ENEM.

[1] Uma informação relevante é que essa tendência não se vincula aos efeitos da interrupção da escolaridade presencial no contexto das medidas sanitárias de isolamento social causadas pela pandemia mundial de COVID-19, pois a pesquisa desses dados foi antecipada ao momento anterior à interrupção das aulas.

----- Conclusões

Este trabalho, como foi advertido na introdução, apresentou avanços de uma pesquisa em andamento. Embora os resultados não sejam conclusivos, os dados permitem visualizar aspectos das trajetórias escolares modais do público que frequenta ou frequentou a EJA e que projeta o acesso à universidade pela via do Enem e das políticas que ampliaram o acesso a esse espaço social.

Isso acontece em um país em que o número de pessoas que não completou o ensino médio nas idades estabelecidas pelas escolas regulares é expressivo. O cenário de descaso do governo com a educação pública evidencia que jovens e adultos das classes populares se encontram cada vez mais limitados e até impedidos, pelas políticas que definem a oferta do próprio sistema educacional, de se movimentar na direção de construir trajetórias escolares prolongadas. Os dados apresentados em relação às matrículas de Ensino Médio no RS evidenciam uma tendência decrescente associada à redução e eliminação de espaços escolares dessa modalidade educativa nas redes públicas de ensino.

No entanto, também se verifica a participação de estudantes ou egressos no Enem nos últimos anos, questão que indica o interesse e a mobilização de estratégias e recursos desses grupos pela continuidade de suas trajetórias educativas. Na perspectiva trabalhada nesta pesquisa, esses movimentos se vinculam às transformações do campo universitário provocadas pelas políticas de democratização do acesso à Educação Superior durante os governos nacionais do PT.

----- Bibliografia

- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas*. Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP. Papyrus.
- Bourdieu, P. (1997). *As regras da arte*. Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Brasil (2000). Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB n. 11, aprovado em 10.05.2000.
- Brasil (1996). Lei n. 9394. Estabelece Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB).
- Brasil (2005). Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências.
- Brasil (2014). Lei n. 13.005, do 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
- Brasil (2016). Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
- Carvalho, T. K. P. ; Bento, E. G. (2021). Teoria bourdieusiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana/SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 33, n. 1, p. 157-172, jan-jun 2021. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/15502> Acesso em 2 ago. 2021.
- Corsette, J. (2021). Trajetórias acadêmicas e profissionais de diplomadas e diplomados em Ciências Sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 75 p.
- Cuenca, C. C.; Acevedo, N. Z. (2017). Las tareas pendientes en material de EPJA en América Latina. Aportes del ICAE a la VI Confitea+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pa?tzcuaro, an?o 39, n. 2, jul-dic. 2017. Disponível em <<https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2017-2/rieda-39-2.pdf>> Acesso em 12 dez. 2018.
- De la Fare, M. (2020) Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias. In De la Fare, M.; Rovelli, L.; Silva, M. O.; Atairo, D. *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: Edipucrs; La Plata: Editora Universidad Nacional de La Plata.
- De la Fare, M. ; Nunes, M. B. (2020). . Os estudos sobre trajetória escolar na análise das desigualdades sociais. Guimarães, G. T. D., Maciel, A. L. S. ; Gershenson, B. (Orgs.) *Neoliberalismo e desigualdade social: reflexões a partir do Serviço Social*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020, p. 285-314.
- Dias, Fernanda Vasconcelos et al (2011). Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: O que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 23-47.
- Di Pierro, M. C. (2010) A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set., p. 939-959
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. p. 1115-1139.

Di Pierro, C.; Haddad, S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf> > Acesso em 02 jun. 2019.

Fóruns EJA (2020). Mobilização Nacional dos Fóruns de EJA. Documento disponível em <http://www.forumeja.org.br>

Galarza, Mercedes Molina (2016). A sociologia do sistema de ensino de Bourdieu: reflexões a partir da América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.46, n. 162, p. 942-965. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/15502> Acesso em 20 abr. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018). *Educação PNAD contínua 2017*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020). *Educação PNAD contínua 2019*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

Lahire, B. (2002). Reprodução ou Prolongamentos Críticos? *Educação & Sociedade*. São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, Abril, 2002 p. 37-55

Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta.

Lima, Licínio C. (2016) A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In UNESCO/MEC. *Confinteia+6*. Brasília: UNESCO/MEC.

Machado, E. (2019). Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular. Tese de Doutorado. 2019. 174 p.

Oliveira, M. K. (2005) Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Educação como exercício da diversidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2005 p. 59-82.

Passos, J. C. & Santos, C. S (2018). A educação das relações étnico raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. *Educ. rev.*[on line], v. 34, p. 1-28.

Rosa, A. B. (2017). Currículo e identidades étnico-raciais: Desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 198 p.

Sanceverino; Ribeiro & Laffin (2020). Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-24.

Santos, R. (2018). Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e médio. In Bof, A. M. ; Oliveira, A. S. (Orgs.). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 143-174.

Santos, J. R. & Silva, E. F. (2011). A educação de jovens e adultos em movimento: a alfabetização como possibilidade de uma ação emancipatória no MST. *Revista de Educação Popular*, v. 10, 14 out.

Silva, B. V. G. (2020). Terminei a escola, e agora? Trajetórias dos jovens egressos do colégio estadual Cândido José de Godoi. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. 347 p.

Wacquant, L. (2007). Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, São Paulo, ano 10, n.16, p. 63-71, jul.-dez. 2007. Disponível em < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126> > Acesso em 14 set. 2019.

Palabras clave

Palavras chave: Trajetória; Educação de Jovens e Adultos; Universidade.

Palabras clave: Trayectoria; Educación de Jóvenes y Adultos; Universidad.

Key-words: Trajectory; Youth and Adult Education; University.

INTERACCIONES SIMBÓLICAS ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES Y SUS DOCENTES: LA REPROBACIÓN Y LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO

MA. DE LOS ANGELES SANTOS BARRETO ¹

1 - INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO.

Resumen de la ponencia

El estudio se enfoca en el nivel medio superior en el contexto de una escuela preparatoria oficial en el Estado de México. El referente clásico a la hora de describir el bachillerato en México ha sido el ofertado por la Universidad Nacional Autónoma de México (Weiss, 2012; Zorrilla, 2010; Guerrero, 2008; Guerra, 2008). Hablar del bachillerato en el Estado de México obedece a otra lógica. Para ello cito dos características: Primero que, pese a que el nivel educativo ha presentado avances importantes en el indicador de cobertura, aún es un nivel educativo con resultados precarios en las problemáticas de la deserción y eficiencia terminal, generadas en gran parte por los orígenes que le dieron forma a dicho nivel. Segundo, en el Estado de México, la matrícula del bachillerato cubre 665,020 jóvenes, que representa una cobertura de 74.8 por ciento. Sin embargo, llama la atención el descenso en dicha matrícula conforme se cursan los grados, primer grado 270,653 estudiantes, segundo 211,778 estudiantes y, tercero 182,589 estudiantes. Con lo cual el porcentaje de deserción corresponde al 13.24%, es decir se quedan fuera 88,064 jóvenes; quedando la eficiencia terminal con 65.2%, ésta corresponde al número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, en este caso poco más de la mitad de jóvenes, lo que representa signos de alarma. Con lo anterior, para esta ponencia me pregunto si la reprobación y el abandono escolar son un resultado de las interacciones de orden simbólico que se propician al interior del aula de una escuela preparatoria del Estado de México. La ponencia se desprende de un estudio socioeducativo, lo construyo a partir de la noción de interacción desde el interaccionismo simbólico propuesto por Blumer (1982), pues me permite mirar a los jóvenes y a los docentes como participantes “implicados” en la construcción no solo de un espacio social (McLaren, 2003), sino también de un espacio que se construye “desde lo que ambos se permiten” al ser parte de la comunidad escolar. En el estudio participaron 12 jóvenes estudiantes de un bachillerato general en el Estado de México, que son estigmatizados como irregulares debido a que reprueban, lo cual los pone en riesgo de deserción escolar. También, 7 docentes, uno de ellos imparte la materia de mayor reprobación en esta preparatoria y otro más es el orientador educativo. La metodología correspondió con un estudio interpretativo-cualitativo. Dentro de los hallazgos, se encuentra que lo que denomino como “condición de la docencia”, “la condición juvenil” y “la condición del bachillerato estatal” establecen una intersección que construye significados de pedagogía centrada en interacciones verticales que imposibilitan el diálogo entre jóvenes y docentes.

Introducción

Este trabajo informa sobre un estudio entorno a las interacciones en el bachillerato general en el Estado de México. El objetivo se centró en saber si la reprobación y el abandono escolar son resultado de las interacciones de orden simbólico que se propician al interior del aula en una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México entre jóvenes estudiantes y sus docentes.

Para efectos de esta presentación retomo tres aspectos a describir: primero el referente del bachillerato general al que pertenece la escuela en la que se realizó la investigación, el segundo, la reprobación y lo que denomino como en tensión y rupturas escolares. El tercer aspecto corresponde a la categoría de condición docente y su interrelación con la condición juvenil, por último, como conclusiones los principales hallazgos a los que se llega en la investigación.

Desarrollo

EL bachillerato en el estado de México: la condición de las Preparatorias Oficiales

En el estado de México la opción educativa que se ha ofertado a la población juvenil se integra por una diversidad de opciones sin articulación entre sí como nivel educativo, las cuales se apegan a tres modalidades básicas: bachillerato general, tecnológico y más tarde la formación profesional técnica. Los jóvenes mexiquenses pueden optar por asistir a las Escuelas Preparatorias Oficiales (EPOEM), los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) y actualmente a los Telebachilleratos Comunitarios, con los cuales se ofrece educación a jóvenes en los 21 municipios mexiquenses que conforman el Estado de México.

El Estado de México es la región colindante con la Ciudad de México y con algunas de sus localidades conforman la zona metropolitana del valle de México, la cual se constituye por 18 municipios conurbados y 16 delegaciones políticas de dicha ciudad. De aquí, que no se puede dejar de mencionar que, dentro de las opciones de los jóvenes, a veces prioritarias, también ha estado subir a las instituciones que ofertan educación media superior en la Ciudad de México, tales como Colegio de Ciencias y Humanidades, Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y las Vocacionales adscritas al Instituto Politécnico Nacional.

El Bachillerato General (propedéutico), es la primera modalidad con la que se inicia en 1981 el bachillerato en el Estado de México, el que mayor concentra la matrícula escolar y se conforma por Escuelas Preparatorias Oficiales (EPOEM). Al finalizar este nivel, los jóvenes obtienen certificado de bachiller, requisito sin el cual no se pueden ingresar a la educación superior.

Indagar sobre el origen del bachillerato general, hablando en términos de proyecto político (De Alba, 2020), permite identificar los elementos que han configurado a este nivel. En primer lugar, su origen, que obedeció más que a un impulso educativo, a la crisis financiera y social después de 1982 (Pérez, 2002). El trasfondo de lo que habían sido los estudios medios a nivel nacional hasta ese momento y los principios fundamentales de la educación pública nacional, es decir el carácter elitista, como parte de un mecanismo de estratificación social (Villa Lever, 2010), y ser considerado como un instrumento de desarrollo humano para formar como ciudadanos a un grupo selecto de la sociedad para la cultura, la vida y el recambio generacional (Mata, 2020), poco lo envuelven. Se irá configurando más bien dentro de paradojas; por un lado, desde esa constitución de la escuela, que a nivel nacional fue cediendo paso, con un sentido de masificación e instrumental, enfatizándose las características terminales y propedéuticas con una clara orientación hacia el trabajo y por ende a la capacitación.

En segundo lugar, el currículo[1] actual en la educación media superior es producto de diez años de reformas progresivas (Pérez, 2002) y a partir de ellas ha incrementado cada vez la tendencia a la aplicación de medidas modernizadoras de corte neoliberal. Y se ha visto, por tal razón, sujetado a políticas educativas, a presiones internacionales, tales como las de organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la UNESCO y de los países hegemónicos, desde donde se determina cómo deben dirigirse y cómo asumir la educación con una perspectiva económica, tecnocrática y eficientista, bajo los principios del modelo neoliberal. Así se fueron enfatizando conceptos como calidad, productividad, competencia, que fueron dando contexto y soporte a la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008 con el impulso a la educación por competencia y al intento por conformar un marco curricular común a las tres modalidades de la educación en este nivel.

En tercer lugar, las políticas tanto públicas como educativas en este nivel educativo también se han visto influenciadas por las evaluaciones y recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo encargado de vigilar el cumplimiento de los lineamientos dictados por los organismos internacionales antes mencionados, a través de exámenes, tales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Exani-1 del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), examen único para el ingreso a la educación media superior; lo que fueron las evaluaciones de aprendizaje a gran escala diseñadas por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), conocidas como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 2006; el examen realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que realizó la evaluación PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), de la cual se obtenía información complementaria con la que se dijo apoyaría la mejora educativa. Las evaluaciones de Estándares Nacionales fueron diseñadas con el propósito de contar con mediciones que permitieran conocer el estado del sistema educativo y su evolución en el tiempo, respondiendo más a políticas económicas mundiales que a necesidades regionales y locales (Aguilar, 2019), coadyuvando con ello, a devaluarlos principios fundamentales de la educación pública nacional.

En cuarto lugar, la educación media superior en el Estado de México se ha ido configurando por una serie de desafíos que enfrenta el nivel, aunque no es privativo del sistema estatal. Pueden ser o no resultado de los aspectos antes mencionados, pero que obliga a mirar analíticamente hacia ellos. Entre ellos están, la baja cobertura, graves problemas de equidad, infraestructura y aprendizajes insuficientes, trayectorias truncadas, elevadas tasas de abandono, la débil profesionalización de sus docentes. Los dos últimos han sido temas recurrentes debido a que, por una parte, el nivel exige un profesional con amplio conocimiento de las asignaturas que han de impartirse, aunque con la peculiaridad que ha sido mal señalada en otros tiempos como origen de los problemas de este nivel: la falta de formación docente, tema controvertido y de acuerdo a la investigación reciente, contextual y diferenciado por la cultura institucional de cada escuela donde se imparte el nivel (Santos, 2019). Por otra parte, el abandono escolar en la educación media exige ser mirado a la luz de varias aristas, tanto las señaladas anteriormente como las que ofrecen los resultados que posteriormente se presentarán.

Tener en cuenta estos aspectos a la hora de analizar lo que ocurre en el bachillerato, permite visibilizar que el abandono escolar no está necesariamente determinado por la propia escuela, como lo afirmó Tuirán (en Torres, 2017), ni que es responsabilidad de ésta afrontarlo mediante el liderazgo de los directores, la capacitación de los docentes, las becas y los mecanismos de alerta temprana; puede ser un buen inicio si se combina con otras acciones fundamentales y de mayor amplitud.

Por último, en los tiempos actuales, donde el mundo enfrenta una crisis globalizada, quedó descubierta una situación esencialmente importante, que de acuerdo con Arroyo (2020), la educación ha estado inmersa en conflictos políticos y ello se ha impuesto a la búsqueda de formas para atender a niños y jóvenes. Lo

anteriormente citado aplica para la educación en general y en particular para la media superior que ofrece el Estado de México.

La reprobación: Entre la tensión y la ruptura

En el contexto de la Educación Media Superior (EMS) la reprobación significa la no acreditación. Desde la normatividad escolar, establecida por la secretaria de Educación Pública (SEP), en la Gaceta del gobierno del Estado de México (2009), dicho concepto se traduce en algunos informes (SEP, s/f, p.11) como “alumnos que no lograron adquirir los conocimientos necesarios para aprobar un grado escolar”; lo cual puede ocurrir al término de un primer período de trabajo, continuar en el segundo y por lo tanto dar lugar a la reprobación del semestre. Ante tal realidad, los estudiantes deben presentar exámenes extraordinarios para regularizarse, los cuales pueden ocurrir en un máximo de tres períodos establecidos en el calendario escolar. Si al cabo del tercer periodo el estudiante continúa sin acreditar la materia causa baja definitiva de esa institución (siempre y cuando sea de segundo o hasta sexto semestre), no así del sistema de bachillerato, es decir termina la relación entre el plantel y el estudiante “por agotar sus oportunidades de regularización” (Gaceta del Gobierno, 2009: p.4). Aunque debido a los intereses y necesidades de los jóvenes, éstos pueden optar por otras opciones de educación media superior o truncar su vida académica y dedicarse a otras actividades.

Así que reprobación termina siendo sinónimo de abandono escolar, problemática central que se identifica en la EMS y que obstaculiza la anhelada cobertura en el nivel educativo.

¿Qué se entiende por abandono escolar? el abandono, de acuerdo con lo que reporta Manzano y el INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) es el resultado de un proceso multicausal que sucede en algún momento de la trayectoria escolar de los estudiantes, consiste en la interrupción temporal o definitiva de sus estudios. Se conoce con varios términos, desvinculación, salida, interrupción, desafiliación, deserción o abandono. Todos los casos dan cuenta de una ruptura en la relación de la escuela con los estudiantes. Los resultados que muestran las investigaciones en torno al tema y los posicionamientos de los jóvenes son claros: exigen ser escuchados, las prácticas docentes están directamente relacionadas con sus aprendizajes y dentro de este tópico el vínculo o relación docente-alumno se vuelve imprescindible (Ruiz, en Cuevas, 2013; Garrido-Miranda y Polanco, 2020; Covarrubias y Piña, 2004)

En la encuesta nacional reportada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) se encuentra que de los factores que contribuyen a la deserción escolar en los jóvenes no prevalece lo económico, ni los embarazos tempranos, tampoco los factores de violencia en el entorno escolar; la principal causa se atribuye al aburrimiento de los chicos en la escuela. Ante lo cual se identifica que no hay una conexión con el profesor ni con los contenidos, como tampoco lo que se aprende en la escuela tiene vínculo con la verdadera vida afuera de las aulas (González, 2015).

Con respecto a los indicadores que reportó la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2018-2019 (SEP, 2019), la cobertura, a nivel nacional en el bachillerato, fue del 78.7% respecto a la población total de 15 a 17 años de edad; la eficiencia terminal en la actualidad es del 64.2 por ciento. Para el Estado de México, la matrícula del bachillerato cubre 665,020, que representa una cobertura de 74.8. Llama la atención el descenso en dicha matrícula conforme se cursan los grados: primer grado 270,653 estudiantes, segundo 211,778 estudiantes y, tercero 182,589 estudiantes. Con lo cual el porcentaje de deserción corresponde al 13.24%, es decir se quedan fuera 88,064 jóvenes. La eficiencia terminal, que corresponde al número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, queda con 65.2% (SEP, 2019).

Ante este panorama no puede dejar de pensarse en la pregunta que se formulan Pérez, Mata y Pogliaghi (2017): ¿Qué estamos haciendo mal que los jóvenes se aburren y los más inteligentes se van? La pregunta hoy exige la urgente reflexión y acción cuando, al menos lo reportado en la escuela donde se realizó la investigación, en el ciclo escolar 2020-2021, en promedio, tres estudiantes por grupo de primer grado no se integraron a las actividades a distancia e incluso finalmente causaron baja definitiva, considerando que la escuela cuenta con seis grupos de primer grado por turno. Así como también lo documentado en algunas investigaciones, tales como la de Guzmán (2021) que señala algunas de las dificultades para llevar a cabo la educación a distancia, lo que implicó problemas para contactar a los estudiantes y que devino en la solicitud a los docentes a no reprobar y tomar en cuenta la comunicación establecida con los estudiantes en esta etapa, lo cual significará importantes retrocesos en la formación de los jóvenes.

A esto se sumó la solicitud expresa del Senado de la República a la SEP y a sus homologas en las 32 entidades federativas, a través del director de bachillerato general en el Estado de México, para iniciar el ciclo escolar 2021-2022, otorgar una adecuada atención a los que refiere como “adolescentes”, para evitar la deserción escolar, e incluso se realizó un llamado a implementar una política pública para garantizar, promover y proteger sus derechos humanos (DGEMS, 2021). Explícitamente la solicitud comprometió a la SEP en cada entidad, implícitamente el discurso debería enfrentarse por las escuelas con sus docentes aunque la incógnita fue bajo qué estrategias.

En lo particular, y ante tal panorama, me interesó conocer la forma en que interaccionan los jóvenes que reprueban o abandonan la escuela, con sus docentes. El planteamiento de la investigación, se centró en comprender ¿Cómo se construyen las interacciones de orden simbólico entre docentes y jóvenes estudiantes en el salón de clases?, a éstos últimos enfocados como jóvenes estudiantes en tensión o rupturas escolares de una escuela preparatoria oficial del Estado de México. Para esta investigación fue relevante la condición juvenil de los estudiantes y la condición docente de los profesores de educación media superior en el estado de México, que también guardan una particularidad que ya se ha dejado entrever párrafos arriba.

Las categorías de “tensión y ruptura” me permiten realizar un ejercicio analítico, siguiendo la propuesta de Taracena (2002:125), que las identifica como “procesos de ruptura en la trayectoria personal”, como aquellos eventos que marcan la historia personal. Cabe aclarar que el estudio no fue longitudinal, sin embargo, se afirma que al tener la experiencia con la reprobación hay un quiebre o un desfase en las trayectorias o recorridos escolares con la realidad que invade a los jóvenes, al ver cómo pueden cambiar, en un momento, sus planes, fantasías, anhelos. En esta categoría enfatizo el “en tensión”, que implica la experiencia de la reprobación, más no como consecuencia, por eso no lo defino como “con tensión”. Implica un saber experienciado (Tardif, 2004), a la vez que interactivo, impregnado de normatividad, de afectividad, de complejidad, no analítico durante el trayecto pero impregnado de conciencia práctica y discursiva (Giddens, 2006).

Por otra parte, cuando se habla de “rupturas escolares”, me refiero a que los recursos con los que cuentan los jóvenes estudiante ya no les son suficientes para actuar o seguir avanzando en el bachillerato. Los tiempos escolares ya no se compaginan con los tiempos de los jóvenes y la misma normatividad oficial se hace cada vez más presente y patente en su impacto. Hay un momento de mayor complejidad, en donde el aparente control que creen tener los jóvenes sobre los procesos escolares, ya no les es funcional. Y es el momento en que oficialmente ya no pueden continuar en la escuela que ellos han elegido, por tal razón se complejiza decir que son ellos los que abandonan la escuela.

Con estos referentes, busco situar a los estudiantes, no solamente como tales, sino como jóvenes estudiantes desde la perspectiva sociocultural de juventud, reconociendo las formas intersubjetivas de significar las experiencias escolares, las características de la escuela a la que asisten y cómo ésta con su normatividad y particular cultura institucional (Santos, 2019) y características también culturales del bachillerato que sostiene a la institución dan apertura a lo juvenil o no, cómo conforman el proyecto educativo que ofrecen a los estudiantes y con ello los invitan o convocan a sumarse en un diálogo horizontal, o más bien vertical, y cómo es reconocida o no la agencia de estos jóvenes estudiantes a los que identifiqué con saberes importantes que pocas veces reconoce la escuela y, que en el caso de los jóvenes con quienes se estableció un diálogo horizontal para efectos de esta investigación, no fueron visibilizados.

Interacciones simbólicas: la condición juvenil, la condición docente

Más que criterios para la selección de la escuela de estudio, lo que prevaleció fue, las líneas de investigación que se abrieron en otra investigación (Santos, 2017). Una de las características relevantes de la preparatoria objeto de este estudio fue ser una escuela de alta demanda para cursar estudios de bachillerato propedéutico, que concentra alumnos con alto puntaje en su examen de ingreso a la educación media superior, que es una escuela de alto prestigio y reconocimiento por la comunidad y que concentra en buena parte una planta docente comprometida con su labor, sobre todo, que quien dirige la escuela reconoce y enfoca la agencialidad de los docentes, buscando incluso que los más destacados (en términos de logros académicos con los estudiantes y por su formación profesional) vayan guiando el trabajo formativo de los docentes que recién se incorporan a la institución donde se realizó la investigación, sea porque se inician en la docencia, porque tienen pocos años de servicio o por desconocer la línea de trabajo de la escuela, lo cual fue un hallazgo de la investigación precedente.

Mirar a las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, resultó relevante para la investigación realizada, aunque generalmente a nivel estructural no son tomados en cuenta para la toma de decisiones en la configuración de este nivel.

Por otra parte, con la reforma educativa de 2013 en el nivel medio superior, se propuso mejorar la calidad y equidad de la educación básica y media superior, el énfasis se puso en la profesionalización docente, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, la atención de la infraestructura escolar y la evaluación periódica y sistemática de todos los componentes del sistema educativo. Desde esa política educativa, la mejora de las escuelas se dijo que se centraría en la evaluación docente (con el examen de conocimientos y competencias didácticas), para lo cual se determinaron estándares claros de la práctica docente, tales como “atraer los mejores candidatos”, profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes (OCDE, 2010). Sería el Servicio Profesional Docente quien aseguraría el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio conforme a mecanismos que permitirían a los maestros acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades. También se conformó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como órgano constitucional autónomo. De igual forma se argumentó que el punto clave de la reforma era la necesidad de poner a las escuelas y a los estudiantes en el centro del diseño de políticas educativas, lo que derivó en la clara, “selección” y exclusión de buen número de docentes, pues dentro de la estrategia para “la mejora de la educación” (OCDE; 2010), no solamente se abrieron las plazas docentes a concurso, también se crearon períodos de inducción y prueba para que los docentes demostraran que podían favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, los que presentaran bajo desempeño de forma permanente deberían ser excluidos del sistema educativo.

¿Qué impacto tuvo ese momento para los docentes, a quienes además se les atribuye la fuerte crítica del problema de la deserción y baja calidad educativa?, sin dejar de mencionar que a partir del 2011 cuando se eleva constitucionalmente el derecho a la educación media superior y que implicó ampliar las matriculas de las escuelas existentes y con ello el número de estudiantes por salón se disparó a casi 60 jóvenes estudiantes?

Por “condición docente” articulo un entramado de contradicciones que configuran la docencia en las preparatorias oficiales del Estado de México. Por un lado, las presiones de organismos internacionales con el peso de sus recomendaciones e intereses, han llevado a la modificación del sentido de los estudios medios, por otro las orientaciones de los gobiernos, locales y lo oficialmente marcado por la escuela, derivado de los dos aspectos antes mencionados, que norma sus acciones e interacciones con los jóvenes. Desde ese lugar, su papel de “experto”, del que sabe, a ratos choca con el de simple mediador, o incluso evaluador que también prevalece

en las prácticas docentes y, por supuesto con lo que les ha configurado en su dimensión personal, profesional y ética. Todo esto aunado a la saturación de grupos. Y por supuesto que aquí también suma la presión que encontraron los docentes ante todo lo que implicó la reforma de 2013 con las evaluaciones a que fueron objeto ante la posibilidad de quedar también fuera de la escuela.

Esta categoría me permite comprender que los jóvenes estudiantes transitan por la escuela preparatoria con dificultades que no son propiamente de ellos sino de las instituciones y del propio sistema de bachillerato estatal, lo cual también configura la condición docente. Así, se establecen intersecciones que construyen significados de pedagogía centrada en interacciones verticales que imposibilitan el diálogo entre jóvenes estudiantes y docentes.

[1] Cabe señalar que una especificidad dentro de las reformas a la educación media superior en el Estado de México fue quitar el control del nivel a las universidades autónomas. En este caso, el currículum que prevalecía hasta antes del año 2000 tenía soporte en el ofertado por el bachillerato de preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Conclusiones

Los resultados encontrados permiten sostener el supuesto de que la reprobación y el abandono escolar son un resultado de las interacciones de orden simbólico que se propician al interior del aula de la escuela preparatoria del Estado de México (Santos, 2022).

Dentro de los principales hallazgos se encontraron 11 formas de interacción entre docentes y jóvenes estudiantes (Santos, 2019), mismas que se presentan en la siguiente tabla.

DOCENTE	FORMA DE INTERACCIÓN	JOVÉNES
Ejercicio del poder Enfrentarlos Sanciones Bajar calificación Retirarlos del salón	<i>Interactuar desde la subversión</i>	Insubordinándose al orden mostrar también su fuerza
Las ausencias no miradas	<i>Interactúan desimplicados</i>	No encuentran sentido a lo que hacen. Sentarse hasta atrás
Interpretación del desinterés	<i>Interpretación del desinterés</i>	No hábitos en sus trayectorias
Asignación de faltas Control desde reportes y trabajo	<i>Interactuar es desde el control</i>	Trabajo no contabilizado, no completado Prefiero hacer el examen extraordinario
Dar "tips", libertad	<i>Interactuar es motivándolos</i>	Consecuencias de la "libertad"
Imposibilidad de armar situación pedagógica	<i>Los que les costaba trabajo</i>	No sabe enseñar La asignatura no es de perfil
Acercamiento a la cultura juvenil Límites claros	<i>Dejándolos ser jóvenes</i>	Posibilidad para la comunicación y el aprendizaje cooperativo
Desde la normatividad escolar	<i>Desde el control normativo escrito</i>	No nos dejan ser jóvenes
Identificar a los que no se comprometen	<i>Los flojos... no se quieren aprovechar,</i>	Privilegian su vida juvenil
La exigencia inicia desde el docente Transmitir lo que sabe	<i>Interacciones basadas en la exigencia y disciplina tanto para sí mismos como para los jóvenes,</i>	Asumir la disciplina y el diálogo
El juego de la escuela Los no destacados	<i>Indiferencia hacia su labor docente y hacia lo que hacen los jóvenes</i>	Acoplarte Agarrarle la medida

Fuente: Elaboración propia, con base en el trabajo de investigación (2019).

Se encuentra que las formas bajo las que interactúan los docentes con los estudiantes de la escuela en cuestión, promueven acciones que poco ayudan a contrarrestar la problemática que vive el nivel medio superior en el Estado de México, pues las estrategias implementadas emergen de una idea homogénea de escuela, de reprobación y de los estudiantes. Si bien la escuela ha sido documentada como un espacio de vida juvenil (Weiss, 2012), en el caso del Estado de México, los estudiantes que asisten al bachillerato general, en tanto jóvenes enfrentan con dificultad esa posibilidad, por lo que, en sus intentos por configurarse desde sus acciones,

priorizando a ratos su incipiente mundo juvenil, posponen lo escolar a lo que no encuentran sentido, y se

encuentran con la reprobación. Por ende, hace falta lo que señala Terigi (2005, p.7), “pensar la educación como un acto político”. Es urgente pensar y organizar de esta manera el salón de clase. Un espacio democrático de poder, pero para crear. Y ese poder no puede ser totalmente exclusivo del docente, decidir por otros. Hace falta incluir el pensamiento y sentimiento de todos los jóvenes que asisten a la escuela, y “poder” crear otra forma de hacer escuela.

Bibliografía

- Aguilar, N. J. (2019) Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI. México: UNAM/IISUE
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. España: Prentice-Hall. Pp.164
- Covarrubias y Piña (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. Revista latinoamericana de estudios educativos, 1er semestre, año/volumen, XXXIV número 001, Centro de Estudios educativos. México, pp. 47-84
- Cuevas J., A. (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J. (Coords.) Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011. Colección Estados del Conocimiento. ANUIES, pp. 27-35
- De Alba, A. (2020) Curriculum universitario, sociedad y pandemia. ¿Nos encontramos en la construcción de una nueva narración constitutiva? Coloquio La universidad y su futuro. Septiembre 22,23 y 24. IISUE-UNAM
- Gaceta del Gobierno. (2009). Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México. No. 85, mayo.
- Garrido-Miranda, J., & Polanco Madariaga, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Perfiles Educativos, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Giddens, A. (2006). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, V. M. (2015). Conferencia on Educational and entrepreneurial initiatives to support youth in places of violence. IMJUVE. Abril 28-29, 2015. Consultada 09 de marzo, 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=z4BM1nsim3w>
- Guerra Ramírez, María Irene (2008) *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México: DIE-CINVESTAV. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas.
- Guerrero, Salinas M. E. (2008) *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, México: DIE-CINVESTAV. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas.
- Mata (2020) Tomado de la relatoría del Curso: Educación Media Superior. Funciones y desafíos en la relación jóvenes y escuela. A cargo de José Antonio Pérez Islas y Luis Antonio Mata. Seminario de Investigación en juventud.
- McLaren, p. (2003) La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI editores
- OCDE (2010) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las Escuelas: Estrategias para la acción en México. Resúmenes ejecutivos.
- Pérez Arenas, David (2002) *Educación media superior en el Estado de México: Análisis curricular*. ISCEEM
- Pérez, I. J. A., Mata, Z. L. A. y Pogliaghi, L. (2017). ¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela? Gaceta de La Política Nacional de Evaluación Educativa En México, 3 (7), 52–57.
- Santos, B. Ma. de los Angeles. (2019) UN SEMESTRE ENTERO EN UNA NOCHE: INTERACCIONES SIMBÓLICAS ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES Y SUS DOCENTES EN EL SALÓN DE CLASES DEL BACHILLERATO DEL ESTADO DE MÉXICO. Tesis de Doctorado. ISCEEM, División Ecatepec.
- Santos, B. M. A. Reprobación en la EMS, desafío político, social y pedagógico: un caso en el estado de México, en Praxis Educativa RedIE, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. , año 13, Núm. 25: Noviembre 2021/ Abril 2022
- Santos, B. Ma. de los Angeles. (2017) LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE, EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA INSTITUCIONAL DE UNA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO. Tesis de maestría. ISCEEM, División Ecatepec.
- Secretaría de Educación Pública. (s/f). Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior. Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Artículo Tercero Constitucional. México.
- Taracena. E. (2002) La construcción del relato de implicación en las trayectoria profesionales. En: Perfiles Latinoamericanos. Revista de la facultad de ciencias Sociales, Sede México. No. 21, diciembre, México. Pp.117-133
- Tardif, Maurice. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Torres A., Lizbeth. La educación media superior como cimiento de un proyecto de vida. En entrevista, Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Media Superior, describe el panorama de su área en el contexto del Nuevo Modelo Educativo dado a conocer en 2017 por la Secretaría de Educación Pública de México: avances, retos, aportaciones, definición de éxito e importancia de la evaluación. Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México. Año 3, No. 7. Marzo-junio 2017. INEE. pp. 12-15

Villa Lever, L. (2010) La educación media superior: su construcción desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (Coord.) Los grandes problemas de México. Vol. VII Educación. México: COLMEX

Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación, México: *Perfiles Educativos*, vol. 34, no. 135, enero.- marzo, 134-148. ISSN: 0185-2698.

Palabras clave

bachillerato general en el estado de México, reprobación y abandono escolar, jóvenes estudiantes.

Lucrecia Rodrigo ¹

1 - Conicet-UNO.

Resumen de la ponencia

Guiadas por las perspectivas fundadas en la educación emocional, las discusiones sobre la relevancia del aprendizaje y la enseñanza de las habilidades socioemocionales (HSE) se han vuelto recurrentes en las agendas gubernamentales de los países latinoamericanos durante los últimos años. El despliegue de medidas objetivas y estables para dar cuenta de su progreso se ha tornado así, una de las metas de los planes nacionales y locales de evaluación de la calidad educativa. En Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido una de las jurisdicciones que más ha avanzado en el despliegue de este tipo de propuestas y programas. El objetivo de la ponencia es presentar los principales fundamentos, propósitos y componentes de la línea de trabajo sobre evaluación de las HSE que el gobierno de la Ciudad impulsa en las escuelas de su territorio como estrategia de mejora integral de la calidad. Desde una posición crítica hacia las políticas públicas basadas en los postulados de la educación emocional, se sostiene que el monitoreo y la medición de las HSE cristalizan los proyectos educativos neoliberales y neoconservadores tendientes a la construcción de prácticas que favorecen procesos de individualización de lo social, en tanto los discursos que promueven avanzan hacia la vinculación de las condiciones de la escolarización con las actitudes y prácticas individuales en estrecha asociación con las demandas del mundo laboral configurando una particular forma de regulación de la cuestión social.

Introducción

Las discusiones en torno a la relevancia y promoción de las habilidades socioemocionales (HSE) en los sistemas educativos se han vuelto eje de las políticas contemporáneas a nivel regional. Alentadas por economistas y organismos internacionales, desde estos debates se destaca la importancia de su aprendizaje como factor clave para el desarrollo individual y social, así como el laboral y productivo de los sujetos. En el marco de estas preocupaciones se desplegaron distintos estudios y programas dirigidos a la difusión de las HSE en las instituciones educativas latinoamericanas, entre los cuales adquirieron centralidad las iniciativas destinadas al desarrollo de instrumentos de evaluación de estas competencias bajo el fin de conocer el progreso de su aprendizaje en términos de medidas objetivas y estables. Ejemplos de estas experiencias en la región son los estudios sobre las HSE desplegados en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que, desde 2017, conforman una línea de trabajo específica e institucionalizada en el área de evaluación de la calidad y equidad del Ministerio de Educación porteño. Caracterizar los fundamentos, los objetivos y las iniciativas que articulan a esta reciente línea gubernamental es el propósito de la ponencia, que se inscribe en una investigación más amplia y en curso que estudia las propuestas de política educativa fundadas en la perspectiva de la educación emocional desplegadas en Argentina durante las dos últimas décadas (PICT 2021 “La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI”). En la pesquisa se considera que estas medidas expresan los proyectos político culturales de las nuevas derechas y, por consiguiente, cristalizan cierto discurso hegemónico orientado al despliegue de procesos de individualización del bienestar social a partir de la promoción de valores afines a la subjetividad neoliberal. Las tendencias hacia la evaluación de las HSE desplegadas en el escenario educativo de la ciudad pueden leerse, entonces, como ejemplos paradigmáticos de políticas públicas que vinculan las condiciones de la escolarización con las actitudes y prácticas individuales en estrecha asociación con las demandas económicas y productivas que distinguen a las actuales sociedades. En este sentido, se las comprende como políticas orientadas a la configuración de un nuevo sentido común que estructura una forma particular de regulación de la cuestión social en el campo escolar que, al despolitizarla, contribuye a la consolidación de un nuevo conformismo social.

Para cumplir con el propósito de la ponencia la exposición se organiza en tres apartados. En el primero, se presentan brevemente los principales rasgos que definen al discurso de la educación emocional que fundamenta las propuestas de evaluación de las HSE que integran buena parte de las agendas educativas gubernamentales de la región y que difunden organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el segundo, se caracteriza la línea de trabajo sobre evaluación de las HSE institucionalizada en la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad. Se describen sus principales presupuestos teóricos, propósitos y componentes. En el tercero, se concluye con algunas primeras reflexiones sobre el lugar de estas propuestas en los proyectos político culturales de las nuevas derechas que atraviesan las sociedades contemporáneas.

1. Aprender y evaluar las habilidades socioemocionales como estrategias de adaptabilidad y modernización de los sistemas educativos

Los debates actuales sobre la importancia de aprender las HSE en las escuelas se fundamentan en las perspectivas basadas en la educación emocional que desde fines del siglo XX han permeado el campo escolar a nivel mundial. Inspiradas en la noción de inteligencia emocional de Daniel Goleman (1997), plantean como uno de sus principales fundamentos el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las habilidades sociales (Abramowski, 2018). Su base es el pensamiento positivo que se expresa en el denominado “imperativo de la alegría” que caracteriza a la felicidad como el objeto del deseo humano, aquello que da propósito, sentido y orden a la vida (Ahmed, 2019). Desde estos discursos alcanzar y lograr el bienestar depende de la “actitud” y de la disposición de los sujetos por construir una buena vida, una “vida feliz” (Gluz et al., 2021).

En los sistemas educativos latinoamericanos, la tendencia hacia el desarrollo del aprendizaje emocional ha sido promovida a través de una serie de informes realizados por organismos internacionales que, desde una perspectiva económica, han sostenido que las escuelas de la región presentan serias dificultades para preparar a los jóvenes para el trabajo y para enfrentar las cambiantes demandas sociales (al respecto, destaca el informe “Desconectados” del Banco Interamericano de Desarrollo publicado en 2012 y el estudio “Más habilidades para el trabajo y la vida” realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina en 2016). Estos estudios han advertido sobre el déficit de los estudiantes en el aprendizaje de las HSE consideradas fundamentales para alcanzar el éxito en el trabajo y en la vida en general (Huertas, 2019). Se sostiene así, que la perseverancia, la sociabilidad, el autocontrol, la autoestima, la motivación, la creatividad, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la capacidad de liderazgo, el optimismo, son destrezas que no han sido adquiridas por los estudiantes en sus trayectorias escolares a pesar de su valor para el éxito en la vida individual y social.

Los niños y los adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en la vida moderna (...) las habilidades sociales y emocionales, como la perseverancia, la sociabilidad y la autoestima, han demostrado tener influencia sobre numerosas mediciones de logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta. Las habilidades cognitivas y socioemocionales interactúan, se estimulan unas a otras y dan a los niños la capacidad de tener éxito dentro y fuera de la escuela (OCDE/UNESCO-UIS, 2016, pág. 5).

Debido a su incidencia en el bienestar social y subjetivo, así como en la vida laboral y productiva de los sujetos, los informes destacaron el valor del aprendizaje emocional para formar sujetos con perfiles laborales flexibles y adaptables. Desde estos estudios controlar, regular y gestionar las emociones se vuelven cuestiones centrales para alcanzar la adaptabilidad y el éxito individual. Se trata así, de formar a individuos con “estabilidad emocional” y con capacidad de establecer relaciones positivas con el fin de empoderarlos para la vida diaria (OCDE/UNESCO-UIS, 2016).

Tenemos que pensar de forma más integrada y creativa. Tenemos que reconocer las interconexiones, ser capaces de gestionar tensiones y dilemas, sentirnos cómodos con la ambigüedad, perseverar incluso en momentos difíciles. Necesitamos una perspectiva optimista de que hay respuestas a nuestras diferencias. Estas son las cualidades –las habilidades– que nos ayudan a vivir y trabajar juntos de manera resiliente y productiva (OCDE/UNESCO-UIS, 2016, pág. 8).

Desde estas posiciones las HSE son consideradas la base de los logros académicos de los individuos en tanto se afirma que no solo inciden en la vida general de los estudiantes, sino también en el desarrollo y en la utilización de las habilidades cognitivas. En esta línea, se asume la maleabilidad de las destrezas socioemocionales y la influencia de los entornos familiares y escolares sobre las mismas. De allí que sean percibidas como uno de los objetivos de la educación.

La escuela es donde podemos aprender y agudizar estas habilidades. Las escuelas del mañana deben ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos y unirse a otros, con empatía, en el trabajo y la ciudadanía. Son los espacios donde los alumnos pueden aprender a motivar y organizar su propio aprendizaje, donde los profesores estimulan su curiosidad y aprovechan y canalizan su creatividad, sociabilidad y energía. La escuela es donde los estudiantes pueden aprender a integrarse con sus compañeros y sus profesores, preparándolos para el mundo que les espera fuera de las paredes de la escuela. Donde los estudiantes aprenden cuáles son sus cualidades y qué pueden hacer con estas cuando llegue el momento de buscar trabajo o ampliar su educación. Nuestras aulas son los espacios donde los estudiantes aprenden una lección indispensable que va más allá del conocimiento académico: que, ricos o pobres, todos pueden influir en lo que sucede en el mundo, tal vez incluso cambiarlo (OCDE/UNESCO-UIS, 2016, pág. 3).

En el marco de estas preocupaciones, no solo han tomado fuerza las iniciativas destinadas a la enseñanza de las HSE en los sistemas educativos de la región, sino también aquellas propuestas dirigidas a su evaluación consideradas instancias de información sobre la efectividad y mejora de su aprendizaje. Distintos países avanzaron en el desarrollo de instrumentos propios de monitoreo y medición de estas habilidades, al tiempo que iniciaron su participación en iniciativas globales impulsadas por los organismos internacionales. Al respecto, cabe destacar el lugar clave de los estudios de la OCDE que han contribuido a poner en primer plano la preocupación por el denominado “bienestar subjetivo” de los estudiantes en las escuelas (OCDE, 2021, Falabella y Ramos, 2019). Cabe mencionar en esta línea el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)

y el Programa Internacional de Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) centrados en la medición de competencias cognitivas y emocionales, así como el Estudio Internacional de Competencias Socioemocionales (SSES) que recaba evidencia sobre las HSE de los estudiantes de 10 y 15 años. Han adquirido también interés en los escenarios educativos latinoamericanos las diversas iniciativas nacionales y locales impulsadas en el marco de la denominada Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS) que, durante los últimos años, se ha conformado en un espacio de cooperación e intercambio destinado al fortalecimiento de las HSE en las políticas públicas de los países participantes (Huerta, 2017). Cabe señalar que esta mesa está integrada por entidades públicas de Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Paraguay, Perú y Uruguay, y por distintas organizaciones internacionales y sociales (por ejemplo, OIT/CINTERFOR, OEI, BID, Fundación SES y la Liga Iberoamericana de organizaciones sociales). En el caso de Argentina, participa en dicho espacio el Ministerio de Educación de la CABA y su unidad de evaluación de la calidad educativa que ha desarrollado una línea específica de monitoreo y consolidación de la enseñanza y el aprendizaje de las HSE en las escuelas como factor clave para alcanzar la mejora de la educación en estrecha asociación con los postulados que orientan a las iniciativas internacionales.

2. La evaluación de las HSE en la Ciudad de Buenos Aires como estrategia de mejora de la calidad: fundamentos, objetivos y componentes de una línea política en progreso

En Argentina, las perspectivas asociadas a la educación emocional han adquirido impulso en el campo escolar durante las últimas décadas en sintonía con las recomendaciones de los organismos internacionales. Particularmente, fue durante la administración del gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) cuando el Estado nacional y algunas jurisdicciones del país avanzaron con la sanción de leyes de Educación Emocional, el despliegue de cursos de especialización en el campo de la formación docente, el desarrollo curricular y la introducción de sus principales orientaciones como formas de regulación del trabajo pedagógico (Feldfeber et al., 2020). En este escenario, el aprendizaje y la evaluación de las HSE se volvió un tema clave en los programas político educativos de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA, 2018). Las normativas curriculares de la jurisdicción incluyeron el desarrollo de estas destrezas entre los objetivos de aprendizaje previstos, que fueron propuestos como contenidos transversales de la enseñanza. Al respecto, han sido paradigmáticas las modificaciones impulsadas en el marco de las reformas orientadas al nivel secundario donde se aboga por un modelo de escuela “motivadora”, “desafiante” y “provocadora” bajo el fin de lograr la adaptación de los estudiantes a los desafíos tecnológicos, sociales y laborales. Se plantea así, la consolidación de una escuela secundaria dirigida a la formación de sujetos responsables, con actitud de liderazgo, preparados para la toma de decisiones, autónomos, creativos, emprendedores y con capacidad de trabajo en equipo, tal como se expresa en los documentos marco que regulan dicha transformación (GCBA, 2015). De manera paralela, las HSE pasaron a conformar los planes de evaluación de la calidad y equidad educativa en la Ciudad (GCBA, 2019). Las tradicionales iniciativas de evaluación que aplican pruebas de desempeño en áreas clásicas como matemática, ciencias y lengua comenzaron a extender su mirada hacia la medición de las HSE y retomaron, para tal fin, los enfoques psicométricos propios de la psicología de la personalidad presentes en los estudios internacionales de la OCDE. Por otra parte, se avanzó en el diseño de instrumentos digitales de monitoreo de estas destrezas a partir del uso de dispositivos tecnológicos en las aulas y el sistema educativo de la Ciudad comenzó a integrar distintos estudios de corte internacional. La evaluación de las HSE se convirtió en responsabilidad del gobierno y de las escuelas, y se sostuvo que estas destrezas deben ser examinadas como medios para alcanzar mejores resultados académicos y como resultados esperados del aprendizaje escolar.

A nivel local, la primera evaluación de las HSE integró un estudio más amplio impulsado durante 2014 y dirigido a estudiantes que estaban por finalizar la enseñanza primaria. Junto a las pruebas en lengua y matemática, en el estudio se les brindó a los alumnos un cuestionario con preguntas basadas en el modelo de los Cinco Grandes Rasgos de la Personalidad (*Big-Five*, en inglés), habitualmente utilizado como herramienta metodológica para conocer el estado de las HSE por aquellas investigaciones basadas en la psicología de la personalidad. En el cuestionario se incluyó la autoevaluación de destrezas vinculadas a la meticulosidad/diligencia (desempeño en las tareas), a la estabilidad emocional (regulación emocional), a la extraversión (implicación con otras personas) y a la simpatía (colaboración), entre las más importantes. Se recopiló, a su vez, información sobre los contextos familiares y escolares con el fin de proporcionar evidencia acerca de las condiciones y las prácticas que favorecen o dificultan el aprendizaje de estas habilidades (Otero y País, 2017). Luego de esta primera experiencia conocer el desarrollo de las HSE en las escuelas pasó a constituirse en uno de los objetivos del área de evaluación del Ministerio de Educación de la Ciudad. A partir de 2016 se dio inicio entonces, al proceso sistemático de monitoreo y medición de las HSE en los niveles primario y secundario. Se empezó también a investigar acerca de sus asociaciones con los desempeños en matemática y lengua. Para tal fin en los cuestionarios complementarios de las pruebas jurisdiccionales FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) y FESBA (Finalización de Estudios Secundarios en la Ciudad de Buenos Aires reemplazada, a partir de 2017, por la actual prueba para el Tercer año de estudios secundarios en la Ciudad de Buenos Aires, TESBA) se incluyó la evaluación del involucramiento escolar (en el nivel de enseñanza primario) y del autoconcepto académico (en el secundario) (Dabénigno, Austral y Larripa, 2016).

En su conjunto, las experiencias señaladas informan sobre la progresiva suscripción de la Ciudad a la tendencia internacional que concibe a la evaluación de las HSE como una estrategia orientada a la mejora de la calidad y modernización de la educación. De hecho, durante 2017 la jurisdicción fue sede del “Encuentro regional de investigación, evaluación e intervenciones para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina” organizado con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo bajo el fin de

fortalecer e impulsar el tema en la región. Actualmente, el monitoreo y la evaluación continua de las HSE en las instituciones educativas integran la agenda gubernamental y se conciben como responsabilidades del Estado para “revitalizar” la escolaridad dentro del conjunto de políticas que afirman la interacción entre los aspectos emocionales y cognitivos, y los factores individuales y sociales. Se reconoce que habilidades como el autocontrol, la conciencia social, la colaboración, la perseverancia, entre otras, enriquecen la experiencia escolar al posibilitar a los estudiantes transitar la educación de forma “agradable”, “asertiva” y eficiente (GCBA, 2017).

(...) las habilidades para el siglo XXI que hoy se nombran en la currícula constituyen la renovada expresión de una intencionalidad pedagógica de larga data, ahora enfocada por la normativa y desafiada a concretarse en escenarios educativos que dialogan con ella desde sus tradiciones articulando prácticas que deben leerse en continuidad con la forma en que históricamente se inscribieron este tipo de habilidades en la escuela (GCBA, 2017, pág. 10).

Bajo este marco, la línea política sobre evaluación de las HSE desplegada durante los últimos años en la Ciudad incluye las mediciones estandarizadas del involucramiento escolar y del autoconcepto en las pruebas aplicadas en primaria y secundaria; el estudio sobre la resolución colaborativa de problemas en el nivel primario en el marco de la participación de la jurisdicción en la iniciativa internacional “Evaluación y Enseñanza de las destrezas del siglo XXI” (EEC21 ex ATC21’s), y la evaluación focalizada de un conjunto de HSE (organización y planificación, autorregulación, determinación, empatía, asertividad, trabajo colaborativo, autoeficacia, autoconcepto) en programas aplicados en escuelas secundarias mediante tecnologías digitales. A modo de ejemplo, durante 2022 se efectuó un estudio piloto orientado a evaluar y desarrollar la regulación emocional y el aprendizaje autónomo consideradas destrezas claves para afrontar la adversidad y la incertidumbre como resultado de la pandemia por COVID-19. Para tal fin, se promovió la utilización de dos programas de educación emocional que se considera proporcionan alternativas pedagógicas digitales para el desarrollo emocional, sobre todo para el despliegue de ciertas habilidades que, desde esta perspectiva, se sostiene inciden en la mejora de la convivencia escolar y en el aprendizaje de las dimensiones emocionales a nivel individual (GCBA, 2022).

Conclusiones

En sintonía con los discursos internacionales que promocionan las perspectivas asociadas a la educación emocional en el campo escolar, el desarrollo y monitoreo de las HSE se tornaron cuestiones claves en la agenda educativa gubernamental de la Ciudad de Buenos Aires, jurisdicción que durante los últimos años avanzó en el despliegue de programas y experiencias que buscan sobrepasar los límites de lo cognitivo e incluir los aspectos emocionales en los programas de evaluación de la calidad. El despliegue y la consolidación de estas experiencias expresan en la Ciudad la injerencia de la agenda educativa global que ha puesto en primer plano la relevancia del aprendizaje emocional como medio para alcanzar el bienestar social e individual. En efecto, la existencia de un dispositivo de evaluación de las HSE a nivel subnacional informa sobre la pregnancia de la retórica global en las iniciativas locales, que ha encontrado eco en el marco de transformaciones sociales y económicas más amplias impulsadas por los gobiernos de corte neoliberal de la última década en la ciudad.

En tanto nuevas estrategias de regulación social, las políticas educativas aquí analizadas expresan modelos de sociabilidad definidos por patrones de bienestar vinculados a los ideales de orden social propios de los gobiernos neoliberales que los impulsan (Danani, 2017). En este marco, contribuyen en el despliegue y consolidación de procesos de individualización de lo social en base a un modelo cultural que tiende a la aceptación y naturalización de las desigualdades (Dubet, 2015). El control y la regulación de las emociones se tornan requisitos del éxito escolar en términos de aprendizajes individuales para alcanzar la eficiencia y la competitividad en el mercado laboral y en la sociedad en general. Se subraya así, la gestión individual de las emociones para producir mejor y ser más eficientes, pero también para aprender a soportar sin conflictos e individualmente las incertidumbres del mundo actual. En suma, este tipo particular de políticas públicas que han tomado impulso en los actuales escenarios educativos nacionales y locales, participan en la construcción de un nuevo conformismo social basado en la promesa de un futuro mejor como resultado del esfuerzo y del mérito individual, sin discutir los mecanismos sociales y estructurales que participan en la producción y reproducción de las desigualdades.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2018). “Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina”, *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*. UNPAZ.
- Ahmed, S. (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Argentina, Caja Negra Editora.
- Danani, C. (2017). “Políticas sociales universales: una buena idea sin sujeto. Consideraciones sobre la pobreza y las políticas sociales”, *Revista Sociedad* N° 37.
- Debut, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. México, Siglo XXI Editores.
- Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Buenos Aires, IIPMV, CTERA.
- GCBA (2022). *Habilidades Socioemocionales. Propuesta integral para el desarrollo y evaluación de Habilidades Socioemocionales para Nivel Secundario. Material para supervisores y equipos directivos*, Ministerio de

Educación, CABA.

GCBA (2019). Evaluación a través de un videojuego de las Habilidades Socioemocionales en el Nivel Secundario, Ministerio de Educación, UEICEE, CABA.

GCBA (2018). Plan Plurianual 2019-2023 de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación, UEICEE, CABA.

GCBA (2017). Evaluación de Habilidades Socioemocionales. Documento Marco de trabajo, Ministerio de Educación, UEICEE, CABA.

GCBA (2015). Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Marco General (2015). Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación, CABA.

Gluz, N.; Feldfeber, M.; Caride, L. y Rodrigo, L. (2021). “Individualización de lo social en el campo escolar en las políticas educativas de la nueva derecha en Argentina (2015-2019)”, Actas de la V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, FCS, UBA.

Goleman, (1997). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós, España

Huerta, M. del C. (2019). *Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: un estado del arte*. Caracas, DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS y CAF.

Marchioni, C. (2016). *Habilidades no cognitivas en América Latina. Una medición desde pruebas estandarizadas*. Documentos de trabajo N° 2016/04, CAF.

OCDE (2021). Más allá del aprendizaje académico. Primeros resultados de la evaluación de competencias socioemocionales. OCDE/Fundación Edelvives.

OCDE/UNESCO-UIS (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Traducción española del original OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Montreal, UIS.

Otero, P. y Pais, E. (2017). *Las habilidades socioemocionales en el modelo de 5 factores. Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014*, Ministerio de Educación, UEICEE, CABA.

Palabras clave

Políticas Educativas; Educación Emocional; Evaluación de la Calidad; Individualización de lo social; Regulación Social.

A 50 años de la creación del CCH, ¿quiénes son sus estudiantes de primer ingreso?

Santiago Andrés Rodríguez¹ ;

Andrea Viridiana Méndez Velázquez²

1 - IISUE-UNAM. 2 - FCPyS-UNAM/IISUE-UNAM.

Resumen de la ponencia

El 26 de enero del año 1971, durante el rectorado del Doctor Pablo González Casanova en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Al respecto, la histórica Gaceta Amarilla publicada el 1 de febrero de 1971 destacaba: “[...] El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias” (UNAM-Gaceta, 1971, p. 7).

Actualmente, la comunidad del CCH está conformada por casi 60 mil estudiantes y más de tres mil profesores que sostienen el modelo educativo: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Para muchos estudiantes cursar el bachillerato en el CCH de la UNAM representa la oportunidad de estudiar en una institución pública de prestigio y la posibilidad de poder continuar al nivel superior mediante el pase reglamentado. Bajo la perspectiva sociológica de la estratificación social y la desigualdad de oportunidades educativas, el objetivo de la ponencia es describir el perfil social y escolar de los estudiantes de primer ingreso al CCH en el marco del 50 aniversario de su creación. Se plantean un conjunto de preguntas: ¿quiénes ingresaron al CCH en el marco de la conmemoración del 50 aniversario?, ¿cómo se conforma el hogar familiar de los estudiantes?, ¿a qué tipo de escuela asistieron la secundaria?, ¿en qué turno?, ¿cuál es la ubicación de la escuela?, ¿finalizaron la secundaria en tres años?, ¿presentaron exámenes extraordinarios?, ¿recurseron materias?, ¿qué promedio de calificaciones obtuvieron?, ¿qué dispositivos electrónicos utilizaron en la secundaria?, ¿recibieron herramientas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación?, ¿de qué orígenes sociales familiares provienen los estudiantes? y ¿existen diferencias entre los planteles del CCH con respecto a la composición social y escolar de los estudiantes?

La fuente de información proviene de la hoja de datos estadísticos aplicada a la población asignada al bachillerato de la UNAM en el ciclo 2020-2021 y las técnicas de análisis corresponden a la estadística descriptiva.

----- Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece dos opciones para cursar el bachillerato bajo el sistema escolarizado: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La ENP cuenta con nueve planteles en la Ciudad de México (ENP 1 Gabino Barreda, ENP 2 Erasmo Castellanos Quinto, ENP 3 Justo Sierra, ENP 4 Vidal Castañeda y Nájera, ENP 5 José Vasconcelos, ENP 6 Antonio Caso, ENP 7 Ezequiel A. Chávez, ENP 8 Miguel E. Schulz y ENP 9 Pedro de Alba), mientras que el CCH cuenta con cuatro planteles en la Ciudad de México (CCH Azcapotzalco, CCH Oriente, CCH Sur y CCH Vallejo) y un plantel en el Estado de México (CCH Naucalpan).

En el año 2021 se conmemoró el 50 aniversario de la creación del CCH. El 26 de enero del año 1971, durante el rectorado del Doctor Pablo González Casanova, el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH. Al respecto, la histórica Gaceta publicada el 1 de febrero de 1971 destacaba: “[...] El Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas o institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades en un esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias” (UNAM-Gaceta, 1971, p. 7). Desde el inicio, la creación del CCH perseguía un propósito puntual: la atención a la creciente demanda de ingreso a nivel medio superior —ampliar las oportunidades educativas— y la transformación académica de la propia Universidad bajo una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje.

El ingreso al bachillerato de la UNAM en la actualidad se realiza por medio del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México organizado por la Comisión

Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) que consiste en un examen de 128 preguntas de opción múltiple referidas a conocimientos y habilidades adquiridas en la secundaria. Para ingresar al bachillerato de la UNAM se requiere un número de aciertos mínimo que depende de la demanda de ingreso y el cupo ofertado en cada plantel de la ENP y el CCH (UNAM-DGAE, 2019). La demanda de ingreso al bachillerato de la UNAM tiende a incrementarse año tras año producto del aumento de la población que logra egresar de la secundaria —demanda potencial—; en general, el bachillerato de la UNAM se encuentra entre las primeras opciones de preferencia y; por último, los estudiantes del bachillerato de la UNAM tienen la posibilidad de ingresar a la licenciatura en la misma institución sin rendir el examen de admisión mediante el *pase reglamentado* conforme al desempeño escolar —concluir el bachillerato en un máximo de 4 años con un promedio mínimo de 7.0—. En este contexto, los resultados de investigaciones recientes sobre la composición social de los estudiantes del bachillerato de la UNAM muestran que en la selección académica recrudescen la selectividad social a favor de los estudiantes de orígenes sociales y culturales medios y altos (Guzmán y Serrano, 2007a; 2007b; Bartolucci, 2022).

El objetivo de la ponencia es describir el perfil social y escolar de los estudiantes de primer ingreso al CCH en el marco del 50 aniversario de su creación: ¿quiénes ingresaron al CCH en el marco de la conmemoración del 50 aniversario?, ¿cómo se conforma el hogar familiar de los estudiantes?, ¿a qué tipo de escuela asistieron la secundaria?, ¿en qué turno?, ¿cuál es la ubicación de la escuela?, ¿finalizaron la secundaria en tres años?, ¿presentaron exámenes extraordinarios?, ¿recurseron materias?, ¿qué promedio de calificaciones obtuvieron?, ¿qué dispositivos electrónicos utilizaron en la secundaria?, ¿recibieron herramientas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación?, ¿de qué orígenes sociales familiares provienen los estudiantes? y ¿existen diferencias entre los planteles del CCH con respecto a la composición social y escolar de los estudiantes?

Desarrollo

Encuadre teórico-metodológico y análisis de la información.

A nivel general de la teoría, la ponencia se inscribe en la perspectiva sociológica de la estratificación social y la desigualdad de oportunidades educativas que, a grandes rasgos, se define como “la influencia de las circunstancias externas a las personas en sus oportunidades de educación, la DOE [Desigualdad de Oportunidades Educativas] suele observarse a través de la asociación entre factores descriptivos y la probabilidad de alcanzar ciertos marcadores educativos” (Blanco, 2021, p. 9). Mientras que en el terreno de la teoría sustantiva entendida como los conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar, la ponencia dirige la mirada hacia la línea de investigación sobre los perfiles estudiantiles cuyo propósito principal radica en describir las características sociodemográficas, socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes (Guzmán, 2005; Mancera Cardós, 2013). De acuerdo con Guzmán (2005) y Mancera Cardós (2013), el estudio sobre los perfiles de los estudiantes de nivel medio superior y superior incorpora las siguientes dimensiones de análisis:

- * Características sociodemográficas: sexo, edad, estado civil y número de hijos.
- * Antecedentes escolares: escuela de procedencia, materias reprobadas, exámenes extraordinarios, promedio e interrupción de los estudios.
- * Características sociofamiliares: número de integrantes en la familia, tipo y estructura del hogar.
- * Orígenes sociales familiares: padres hablantes de lengua indígena, escolaridad de los padres, ocupación de los padres, ingresos familiares, bienes y servicios en el hogar.
- * Participación en el mercado laboral del estudiante: condición de actividad, categoría ocupacional, horas trabajadas e ingresos.
- * Motivaciones para estudiar o para elegir una carrera en la licenciatura: intereses, inclinaciones e influencias en la decisión.
- * Condiciones de estudio: lugar para estudiar, libros y disponibilidad de equipo de cómputo.
- * Hábitos de estudio: tipo y tiempo de lecturas, formas de estudio y lugar de estudio.
- * Percepciones y opiniones sobre la escuela: condiciones de los establecimientos, planes de estudio, materias específicas y opiniones sobre la planta de profesores.
- * Actividades culturales y recreativas: asistencia a museos, cines y teatros, prácticas deportivas y participación en actividades artísticas y culturales.
- * Acceso y utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- * Expectativas y aspiraciones educativas y laborales.

Las dimensiones que subyacen en el estudio sobre los perfiles estudiantiles permiten “caracterizar al público que tiene posibilidades de acceso o que es atendido por las instituciones y analizar fenómenos como la exclusión o la desigualdad educacional” (Guzmán, 2005, p. 685). En el plano metodológico, las investigaciones generalmente se apoyan en los cuestionarios que las instituciones educativas suelen aplicar a los estudiantes en dos momentos claves de la trayectoria escolar: el ingreso y el egreso. Mientras la estadística descriptiva constituye la herramienta que se utiliza frecuentemente para reconstruir los perfiles estudiantiles (López Ramírez y Rodríguez, 2020). En este caso, la población de estudio refiere a los estudiantes que fueron aceptados por la UNAM para iniciar el nivel de bachillerato en el CCH durante el ciclo escolar 2020-2021 (18,758 estudiantes). La fuente de datos proviene del Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM

2020-2021 proporcionada por la Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional. La información surge de la Hoja de Datos Estadísticos (HDE) que los estudiantes asignados al bachillerato llenan de manera electrónica. En la ponencia se analizan las dimensiones correspondientes a las características sociodemográficas, los antecedentes escolares en la secundaria, los orígenes sociales familiares, el acceso a internet, los dispositivos electrónicos y el uso de las TIC por medio de técnicas estadísticas descriptivas —tablas de frecuencias relativas— (Ritchey, 2008).

La tabla 1 presenta las características sociodemográficas —sexo, edad, estado civil e hijos(as)— y la composición del hogar familiar —situación de convivencia y principal sostén económico— de los estudiantes que constituyen dimensiones analíticas relevantes para “estimar por separado la variación de las oportunidades educativas de los miembros de cualquier grupo escolar” (Bartolucci, 1994, p. 61).

Tabla 1

Características sociodemográficas y composición del hogar familiar de los estudiantes

Dimensión y variables		Planteles CCH					
Características sociodemográficas		Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	Total
Sexo	Hombres	49.0	48.2	47.9	50.3	49.4	48.9
	Mujeres	51.0	51.8	52.2	49.7	50.6	51.1
Edad (promedio)		15.4	15.4	15.4	15.3	15.4	15.4
Estado civil	Soltero(a)	96.6	96.9	97.1	96.6	96.2	96.7
	Otro	3.4	3.1	3.0	3.5	3.8	3.3
Hijos(as)	Sí	0.4	0.4	0.3	0.4	0.4	0.4
	No	99.6	99.6	99.7	99.6	99.6	99.6
¿Con quién vives?	Padre y/o madre y/o hermanos(as)	94.1	93.9	94.1	94.7	94.8	94.3
	Otra situación	5.9	6.1	5.9	5.3	5.2	5.7
Habitantes por vivienda (promedio)		4.5	4.6	4.5	4.7	4.4	4.5
Principal sostén económico	Ambos padres	34.3	32.4	32.4	33.0	38.7	34.1
	Madre	22.3	22.9	23.9	23.4	24.3	23.3
	Padre	40.9	42.4	41.4	41.5	34.9	40.2
	Otra persona	2.7	2.3	2.4	2.1	2.2	2.3

Fuente: Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2020-2021.

Desde el inicio de la década de los años ochenta, la composición de la matrícula de la UNAM muestra la participación creciente de las mujeres tanto en el bachillerato como en la licenciatura. Por ejemplo, la participación de las mujeres en la matrícula de bachillerato paso? de 23.2% en 1980 a 51.4% en el año 2003 —17.2% de primer ingreso y 34.2% de reingreso— (UNAM-DGPL, 2004). En el caso del primer ingreso al CCH en el ciclo 2020-2021, la proporción de mujeres representa 51.1% del total con una distribución similar entre los planteles; solo se destaca una menor presencia de las mujeres en el CCH Oriente. La pauta reportada también se observa en el sistema educativo a nivel nacional. La educación media superior alcanzó una matrícula escolarizada de 4,985,005 estudiantes en el ciclo 2020-2021, de los cuales 2,562,983 son mujeres y 2,422,022 son hombres (51.4% y 48.6%) (SEP, 2021).

La variable edad refleja el desarrollo de la trayectoria educativa de los estudiantes (Guzmán, 2011). La edad promedio es 15.4 años, lo que indica una trayectoria escolar continua si se consideran los 15 años como una edad idónea para cursar la educación media superior; en otras palabras, se trata de un conjunto de estudiantes que logró transitar de manera continua por la primaria y la secundaria sin interrupciones escolares prolongadas en el tiempo.

La entrada a la unión conyugal y la llegada del primer hijo constituyen eventos del curso de vida que inciden en el ingreso, la permanencia y el egreso de la educación media superior sobre todo para el caso de las mujeres, probablemente debido a concepciones y estereotipos tradicionales de género asociados a la situación conyugal y la paternidad/maternidad (Blanco, 2014). Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes son solteros y no tienen hijos: 96.7% y 99.6%, respectivamente. Por otra parte, se destaca que 94.3% de los estudiantes vive con alguno de sus padres y/o hermanos. Por último, el padre representa el principal sostén económico para los estudiantes del CCH Azcapotzalco (40.9%), Naucalpan (42.4%), Vallejo (41.4%) y Oriente (41.5%); en cambio, los estudiantes del CCH Sur señalaron que ambos padres representan el principal sostén económico del hogar y sus estudios (38.7%). El supuesto analítico indica que cuando un estudiante depende de algunos de sus padres o ambos, significa que no tiene que enfrentar grandes responsabilidades económicas y que su familia dispone de un piso mínimo de recursos para pagar los costos directos e indirectos de la educación, lo que en gran medida permite garantizar la continuidad escolar (Guzmán y Serrano, 2007a).

La tabla 2 presenta la dimensión de los antecedentes escolares en la secundaria medida por medio de las variables tipo de escuela, escuela de procedencia, turno, ubicación de la escuela, finalización de la secundaria entres años, exámenes extraordinarios, materias recurridas y promedio. Los antecedentes escolares permiten aproximarse al conocimiento de los ambientes educativos y las formas de socialización de los estudiantes durante la secundaria que influyen sobre las metas y los compromisos escolares en el camino hacia elbachillerato (Bartolucci, 1994; Guzmán y Serrano, 2007b; Rodríguez Rocha, 2016).

Tabla 2

Antecedentes escolares en la secundaria

Dimensión y variables		Planteles CCH					
		Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	Total
Antecedentes escolares en secundaria							
Tipo de escuela	Pública	82.9	87.9	84.0	90.2	78.1	84.7
	Privada	14.9	10.3	13.2	8.4	19.3	13.2
	Ambas	2.3	1.8	2.8	1.4	2.6	2.2
Escuela de procedencia	Iniciación universitaria	2.2	2.2	1.7	2.1	1.8	2.0
	Incorporada a la SEP	88.9	87.8	91.2	90.3	95.7	90.8
	Escuela estatal o municipal	8.0	9.0	6.1	7.1	1.6	6.4
	Otra	1.0	1.0	1.0	0.6	0.9	0.9
Turno	Matutino	84.1	79.6	84.0	82.7	85.2	83.1
	Vespertino	12.9	17.5	12.7	13.4	11.2	13.5
	Otro	3.0	2.9	3.3	3.9	3.7	3.3
Ubicación de la escuela	Ciudad de México	40.2	26.5	57.8	58.3	85.4	53.6
	Estado de México	54.9	68.1	37.1	37.1	8.2	41.1
	Otro Estado de la República	4.1	4.7	4.4	3.8	5.6	4.5
	Extranjero	0.8	0.8	0.8	0.9	0.8	0.8
Secundaria en tres años	Sí	98.7	98.7	98.5	98.4	97.6	98.4
	No	1.3	1.3	1.5	1.6	2.4	1.6
Exámenes extraordinarios	Ninguno	95.9	95.4	95.7	95.4	93.7	95.2
	1 a 3	3.9	4.4	4.0	4.3	5.8	4.5
	Más de 3	0.2	0.2	0.2	0.3	0.5	0.3
Materias recursadas	Sí	0.3	0.2	0.3	0.5	0.6	0.4
	No	99.7	99.8	99.8	99.5	99.4	99.6
Promedio	De 7.0 a 7.5	6.3	7.1	5.9	5.4	8.2	6.5
	De 7.6 a 8.0	9.5	10.7	9.5	8.9	11.9	10.1
	De 8.1 a 8.5	15.6	16.6	16.2	14.7	17.1	16.0
	De 8.6 a 9.0	17.9	18.6	18.9	17.9	20.3	18.7
	De 9.1 a 9.5	26.5	24.9	26.9	26.5	23.9	25.8
	De 9.6 a 10	24.3	22.2	22.7	26.7	18.6	22.9

Fuente: Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2020-2021.

La gran mayoría de los estudiantes cursó la secundaria en escuelas públicas (84.7%) de turno matutino (83.1%) y vespertino (13.5%); este resultado se encuadra dentro del sostenimiento de la matrícula de secundaria a nivel nacional: 91% público y 9% particular para el ciclo escolar 2020-2021 (SEP, 2021). En general, se trata de escuelas incorporadas a la SEP (88.9% CCH Azcapotzalco, 87.8% CCH Naucalpan, 91.2% CCH Vallejo, 90.3% CCH Oriente y 95.7% CCH Sur). Las escuelas incorporadas se encuentran avaladas oficialmente por la SEP como centros educativos, lo que conlleva un conjunto de ventajas como la dirección de la SEP, la implementación de programas educativos y sociales para beneficio de la comunidad, el reporte y el monitoreo constante por las autoridades educativas (SEP, n.d.). La ubicación de las escuelas donde los estudiantes cursaron la secundaria corresponde principalmente a la Ciudad de México (57.8% CCH Vallejo, 58.3% CCH Oriente y 85.4% CCH Sur) y el Estado de México (54.9% CCH Azcapotzalco y 68.1% Naucalpan).

La distribución de las variables finalización de la secundaria en tres años, exámenes extraordinarios, materias recursadas y promedio de calificaciones guarda una relación estrecha con la regularidad y el rendimiento académico de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes finalizaron la secundaria en 3 años (98.4%), no presentaron exámenes extraordinarios (95.2%) y tampoco tuvieron que recurrir materias durante sus estudios (99.6%). Ahora bien, ¿qué promedio de calificaciones obtuvieron en la secundaria? El promedio tiende a ubicarse en los rangos más altos “De 9.1 a 9.5” y “De 9.6 a 10” para los cinco planteles del CCH: 50.8% en Azcapotzalco, 47.1% en Naucalpan, 49.6% en Vallejo, 53.2% en Oriente y 42.5% en Sur. En cambio, el rango inferior del promedio “De 7.0 a 7.5” que equivale a tener los “requisitos académicos mínimos” para ingresar al nivel de bachillerato de la UNAM (UNAM-DGAE, 2019), representa 6.3% en Azcapotzalco, 7.1% en Naucalpan, 5.9% en Vallejo, 5.4% en Oriente y 8.2% en Sur.

Los estudiantes ingresaron al CCH durante la pandemia producto de la COVID-19. La UNAM realizó importantes esfuerzos para migrar de la educación presencial a la educación remota de emergencia (UNAM-CUAIEED, 2021). La transición de la educación presencial a la educación remota de emergencia implicó un fuerte reto tanto para los estudiantes como para los profesores. Por ejemplo, las clases en línea requirieron de la disponibilidad de un espacio físico, infraestructura, recursos educativos y equipamiento tecnológico como computadoras, laptops, tablet o teléfonos celulares con conexión a internet y el manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permitieran el desarrollo de las actividades y tareas escolares. La tabla 3 presenta la dimensión de acceso a internet, dispositivos electrónicos y uso de las TIC.

Tabla 3

Acceso a internet, dispositivos electrónicos y uso de las TIC

Dimensión y variables		Planteles CCH					
		Azacapatzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	Total
Internet y disponibilidad de dispositivos electrónicos	Sí	93.0	89.5	93.7	92.4	95.3	92.8
	No	7.0	10.5	6.3	7.6	4.7	7.2
Internet	Sí	93.0	89.5	93.7	92.4	95.3	92.8
	No	7.0	10.5	6.3	7.6	4.7	7.2
Teléfono celular	Sí	87.5	85.9	85.0	84.6	85.4	85.7
	No	12.5	14.1	15.0	15.4	14.6	14.3
Computadora	Sí	36.8	35.9	36.6	37.9	38.0	37.0
	No	63.2	64.1	63.4	62.1	62.0	63.0
Laptop	Sí	47.6	43.3	48.2	42.7	50.1	46.4
	No	52.4	56.7	51.8	57.3	49.9	53.6
Tableta	Sí	12.1	10.0	12.2	11.3	15.4	12.2
	No	87.9	90.0	87.8	88.8	84.6	87.8
Uso de TIC	Sí	61.0	59.6	58.9	57.3	56.8	58.7
	No	39.0	40.4	41.1	42.7	43.3	41.3
¿Cuáles?*	Procesador de textos	32.7	31.7	30.6	31.2	32.6	31.7
	Hoja de cálculo	38.7	38.4	36.4	35.8	36.3	37.1
	PowerPoint	54.1	52.9	52.5	49.7	51.1	52.1
	Bases de datos	9.2	8.9	9.2	8.5	10.2	9.2
	Lenguaje de programación	14.6	13.3	14.9	12.3	14.7	14.0
	Softwares especializados	3.7	5.1	5.0	4.3	4.7	4.6

* Nota: las categorías de la variable no son mutuamente excluyentes, por lo tanto, los porcentajes no suman cien por ciento.

Fuente: Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2020-2021.

La mayoría de los estudiantes contaba con servicio de internet en el hogar (92.8%); mientras que la utilización de dispositivos electrónicos durante la secundaria se distribuye de la siguiente manera: 85.7% teléfono celular, 46.4% laptop, 37% computadora de escritorio y 12.2% tableta sobre el total. Por otra parte, el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje resultó fundamental durante la educación a distancia. Al respecto, un asunto relevante refiere a que no todos los profesores y los estudiantes contaban con las habilidades tecnológicas y recursos suficientes para las clases y las actividades escolares virtuales, lo que puede traer aparejado un impacto negativo sobre el rendimiento académico (Silas y Vázquez Rodríguez, 2020, 2021). La hoja de datos estadísticos incorpora las siguientes preguntas sobre el uso de las TIC: *En la secundaria ¿Te brindaron herramientas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?* y *¿Cuáles?* Del total de la población, aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes indicaron que durante la secundaria recibieron herramientas sobre las TIC, entre las cuales se destacan: PowerPoint (52.1%), hoja de cálculo (37.1%) y procesador de textos (31.7%); lo que seguramente favoreció a la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el periodo de contingencia sanitaria.

Finalmente, la tabla 4 presenta la dimensión del origen social de los estudiantes que se hace observable por medio de las variables lengua indígena (padres), máximo nivel de escolaridad del padre, ocupación del padre e ingreso mensual familiar medido en salarios mínimos. El origen social familiar constituye un factor determinante de la progresión escolar hacia la educación superior en México, lo que pone de manifiesto la exclusión social y la desigualdad de oportunidades (Blanco, Solís y Robles, 2014; López Ramírez y Rodríguez, 2022).

Tabla 4

Origen social familiar de los estudiantes

Dimensión y variables Orígenes sociales familiares		Planteles CCH					Total
		Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	
Lengua indígena (padres)	Sí	2.8	4.8	3.9	4.6	3.3	3.9
	No	97.2	95.2	96.1	95.4	96.7	96.1
Escolaridad del padre	Sin escolaridad	0.4	0.6	0.2	0.6	0.4	0.4
	Primaria	4.9	7.3	5.0	5.3	3.6	5.2
	Secundaria	19.7	23.8	19.5	23.7	17.9	20.9
	Carrera técnica	6.0	7.0	6.2	6.6	5.7	6.3
	Bachillerato	26.3	25.8	28.4	29.0	26.2	27.2
	Carrera técnica profesional	9.2	9.0	8.5	9.0	9.2	9.0
	Licenciatura o más	33.3	26.6	32.2	26.0	37.0	31.0
Ocupación del padre	Socio de una empresa o despacho	2.9	2.9	3.1	2.3	4.1	3.0
	Funcionario de alto nivel	1.1	1.4	1.7	0.9	2.1	1.5
	Jefe de departamento/ Ejecutivo de cuenta	2.2	1.5	1.8	1.1	2.3	1.8
	Jefe de oficina/Sección/Área	4.2	3.2	3.7	3.2	4.5	3.7
	Empleado profesional	24.7	21.2	23.9	20.9	24.5	23.0
	Analista técnico/ técnico especializado	2.4	1.9	2.3	2.5	2.3	2.3
	Profesional o técnico independiente	7.7	6.4	7.0	7.7	8.8	7.5
	Empleado no profesional	28.1	30.7	28.5	29.8	25.9	28.6
	Vendedor	13.1	13.7	14.4	18.3	13.0	14.5
	Asistente/Ayudante/Auxiliar	4.0	4.4	3.1	2.9	2.1	3.3
	Trabajador manual no calificado	4.2	6.0	4.9	5.1	4.6	5.0
	Empleado doméstico	0.5	0.9	0.3	0.6	0.7	0.6
	Trabajador en actividades del sector primario	0.5	0.8	0.4	0.6	0.9	0.6
	Jubilado	2.0	2.4	2.2	2.1	2.0	2.1
No trabaja	2.6	2.7	2.7	2.2	2.4	2.5	
Ingresos familiares (salarios mínimos)	Menos de 2	46.4	53.6	47.0	53.9	40.0	48.2
	De 2 a menos de 4	32.7	29.9	32.2	29.6	30.9	31.1
	De 4 a menos de 6	13.5	11.7	14.5	11.5	16.9	13.6
	De 6 a menos de 8	4.0	2.4	3.2	2.7	5.5	3.5
	De 8 a menos de 10	1.8	1.7	2.2	1.7	3.6	2.2
	Más de 10	1.7	0.8	0.9	0.8	3.2	1.5

Nota: Escolaridad del padre 1135 casos sin información y Ocupación del padre 3335 casos sin información.

Nota: En 2021 el salario mínimo representaba 123.22 pesos diarios.

Fuente: Perfil de Aspirantes y Asignados a bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2020-2021.

Un primer dato llamativo refiere a que apenas 3.9% de los padres de los estudiantes habla alguna lengua indígena. De acuerdo con el estudio “Por mi raza hablará la desigualdad” (Solís, Güemez y Lorenzo, 2019), las personas hablantes de lengua indígena o con padres hablantes de lengua indígena no solo tienen menores probabilidades de avanzar en el sistema educativo, sino también de progresar en el ámbito laboral y pasar a la cúspide de la distribución de la riqueza.

El nivel de escolaridad del padre juega un papel importante del capital cultural que cuentan los estudiantes cuando ingresan al bachillerato y a la universidad (Bourdieu y Passeron, 2003). Al analizar el extremo más bajo de la escolaridad, destaca que el CCH Naucalpan presenta la mayor proporción de estudiantes cuyos padres tienen el nivel de escolaridad más bajo de todos los planteles (7.3% con primaria y 23.8% con secundaria) y, en segundo lugar, se encuentra el CCH Oriente (5.3% con primaria y 23.7% con secundaria). En general, la escolaridad de los padres de los estudiantes se concentra en el nivel de Bachillerato con distribuciones similares por plantel: 26.3% en Azcapotzalco, 25.8% en Naucalpan, 28.4% en Vallejo, 29% en Oriente y 26.2% en Sur. En el extremo más alto de la escolaridad, se observa que 4 de cada 10 padres de los estudiantes alcanzaron la educación superior (9% con Carrera técnica profesional y 31% con licenciatura o más); el plantel Sur resalta por la mayor escolaridad alcanzada por los padres de los estudiantes (9.2% con Carrera técnica profesional y 37% con licenciatura o más).

En sociedades con alta diferenciación social como el caso de la sociedad mexicana, la inserción ocupacional de los padres muchas veces determina las oportunidades de vida de los hijos expresadas en resultados educativos, laborales, nivel de ingresos, salud y riqueza (Solís, 2010). En su conjunto, la población estudiantil se encuentra principalmente conformada por estudiantes cuyos padres se desempeñan como empleados no profesionales (28.6%), empleados profesionales (23%) y vendedores (14.5%). Por otra parte, se observa que resulta minoritario el ingreso de estudiantes que son hijos(as) tanto de padres empresarios, funcionarios de alto nivel como de trabajadores manuales no calificados y trabajadores en actividades del sector primario que representan los extremos de la estructura y la jerarquía ocupacional; es decir, las posiciones ocupacionales que imprimen las diferencias más significativas en términos de ingresos, oportunidades de vida y situación de pobreza. Un rasgo distintivo refiere a que la proporción de estudiantes que son hijos(as) de padres empresarios, funcionarios de alto nivel y profesionistas es mayor en el caso del CCH Sur; por el contrario, el CCH plantel Naucalpan concentra en mayor medida estudiantes que son hijos(as) de padres trabajadores manuales no calificados y trabajadores del

sector primario.

Los ingresos mensuales también constituyen una variable proxy del nivel socioeconómico de la familia de los estudiantes. La distribución del ingreso indica que aproximadamente 8 de cada 10 estudiantes de primer ingreso al CCH cuenta con ingresos familiares menores a cuatro salarios mínimos, sobre todo resaltan los planteles Naucalpan (83.5%) y Oriente (83.4%). La proporción de estudiantes que proviene de familias que perciben más de ocho salarios mínimos no supera el 7% de la distribución total: 3.5% en Azcapotzalco, 2.5% en Naucalpan, 3.1% en Vallejo, 2.5% en Oriente y, por último, el porcentaje más alto corresponde al CCH Sur con 6.8%. En suma, los ingresos mensuales, al igual que los otros indicadores del origen social, muestran un marcado contraste entre los planteles del CCH: por un lado, el CCH Sur representa a un sector de la población con mejores condiciones socioeconómicas y culturales y, por otro lado, se encuentran el CCH Oriente y el CCH Naucalpan que concentran a estudiantes de menor nivel socioeconómico.

Conclusiones

El objetivo de la ponencia consistió en describir el perfil social y escolar de los estudiantes de primer ingreso al CCH en el ciclo 2020-2021; es decir, en el periodo que corresponde a la celebración del 50 aniversario del inicio de clases en el Colegio (1971-2021). Si bien la población estudiantil no es homogénea y tampoco puede apreciarse un modelo único de estudiante, los resultados de la ponencia permiten trazar un perfil social y escolar general: la generación que ingresó al CCH en el ciclo 2020-2021 está conformada por una proporción similar de hombres y mujeres; los estudiantes son solteros, sin hijos, con una edad promedio que refleja una trayectoria escolar continua, viven con sus padres y hermanos; los padres constituyen el principal sostén económico; cursaron la secundaria en escuelas públicas ubicadas principalmente en la Ciudad de México y el Estado de México, terminaron la secundaria en tres años sin presentar exámenes extraordinarios ni recurrir a materias y con promedios altos. La mayoría de los estudiantes contaba con servicio de internet en el hogar y durante la secundaria recibieron herramientas sobre las TIC, lo que seguramente favoreció la continuidad escolar en el periodo de contingencia sanitaria producto de la COVID-19. Si bien sus padres cursaron estudios postsecundarios y en el mundo del trabajo se desempeñan como empleados no profesionales, empleados profesionales y vendedores —estratos de clase media—, el grueso de los ingresos familiares se concentra en menos de 6 salarios mínimos. Al mismo tiempo, entre los planteles del CCH resalta un importante contrapunto: el CCH Sur representa a un sector de la población que detenta mejores condiciones socioeconómicas y culturales y, por otro lado, se encuentran el CCH Oriente y el CCH Naucalpan que concentran a estudiantes de estratos sociales y culturales desfavorecidos.

El análisis de los perfiles sociales y escolares de los estudiantes por medio de tablas de distribución de frecuencias presenta una limitación metodológica: cuando se incorporan más de dos variables simultáneamente se dificulta la interpretación de los resultados. Para sortear esta limitación se recurrirá a la práctica del análisis de correspondencias múltiples que constituye una técnica estadística destinada al estudio de la asociación o interrelación entre un grupo amplio de variables cualitativas (López Roldan y Fachelli, 2015).

Bibliografía

- Bartolucci, J. (2022). La admisión escolar en la UNAM. Aspirantes y asignados en una generación de estudiantes de primer ingreso a licenciatura. En M. López Ramírez y S. A. Rodríguez (2022) (Coord.). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 163-202). Ciudad de México, IISUE-UNAM.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*, México, UNAM-CESU.
- Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). *Perfiles Educativos*, 73(171), 8-26.
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación en la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 20(80), 249-280.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2003 [1964]), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Blanco, E., Solís P., y Robles, H. (2014). (Coord.). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, Ciudad de México, El Colegio de México-INEE.
- Guzmán, C. (2005). Características socioeconómicas, familiares y académicas de los estudiantes. En Ducoing, P. (Coord.), *Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación* (Tomo II) (pp. 669-692). Grupo Ideograma Editores-COMIE.
- Guzmán, C. (2011). *Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. Perfiles Educativos*, 33(número especial), 91-101.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2007a). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003). En Mingo, A. (coord.). *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164-208). UNAM-IISUE.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2007b). *¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 123- 170.
- López R., M. y Rodríguez, S. A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(6), 86-104.

López R., M. y Rodríguez, S. A. (2022). (Coord.). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional*, Ciudad de México, IISUE-UNAM.

López R., P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Auto?noma de Barcelona.

Mancera C, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (Coord.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 37-61). Anuies-COMIE.

Ritchev, F. (2008). *Estadística para las ciencias sociales*. México, McGraw-Hill.

Rodríguez R, E. (2016). El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos en el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 34(102), 639–664.

SEP. (n.d.). *SEP | SIGED*. Consultado Julio 17, 2022, disponible en <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>

SEP (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*, México, SEP.

Silas, J. C. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. especial), 89-120.

Silas, J. C. y Vázquez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 51(núm. especial), 13-40.

Solís, P. (2010). Ocupaciones y clases sociales en México. En Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche (eds.), *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento* (pp. 329-372). México, D.F., Centro de Estudios Espinosa e Yglesias.

Solís, P., Güémez G., B., y Lorenzo H., V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. El impacto de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*. [Resumen ejecutivo]. Autor/OXFAM.

UNAM-CUAIEED (2021). La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General [en línea]. Disponible en <https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf> (consulta el 15 de agosto de 2022).

UNAM-DGAE (2019), ¿Cómo ingreso al bachillerato de la UNAM? *Ejemplar 2019-2020*, Ciudad de México, UNAM-DGAE.

UNAM-DGPL (2004), *Población Escolar UNAM: Estadísticas 1980-2003*, México, UNAM-DGPL.

UNAM-Gaceta (1971). Gaceta UNAM. Número extraordinario [en línea]. Disponible en <<http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum70/issue/view/4638/showToc>> (consulta el 15 de agosto de 2022).

Palabras clave

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 50 aniversario, desigualdad de oportunidades y perfiles estudiantiles.

O panorama da interface entre Educação e Comunicação numa cidade brasileira: cidadania participativa e engajamento social por meio das práticas educacionais

Wellington Nardes¹

1 - Universidade de São Paulo (Brasil).

Resumen de la ponencia

No trabalho dissertamos sobre a interface entre “Educação e Comunicação” nas unidades educativas do município de Joinville, estado de Santa Catarina, ao sul do Brasil. A “Educomunicação” promove um conjunto de aprendizagens significativas tanto em seu próprio processo quanto pelos resultados como um todo. A pesquisa, de um lado, se fundamenta no Quadro Teórico de Referência, seus conceitos e seus autores, entre os quais, Martín-Barbero, Mario Kaplún e Paulo Freire e, de outro lado, se orienta pelo modelo metodológico formulado em níveis e fases por Maria Immacolata Vassalo de Lopes que discute, epistemologicamente, a metodologia como um todo e as técnicas de observação e de coleta de dados utilizadas como o questionário e a entrevista. Nesses termos, foram visitadas 123 das 191 unidades educativas de Joinville - a partir de seus diretores, representantes outros ou todo o colegiado – que responderam um questionário com 18 questões e nos atenderam em entrevistas de todo tipo compondo-se, assim, a primeira etapa da pesquisa dedicada somente às escolas da cidade. Orientando-nos por determinados critérios metodológicos selecionamos 12 instituições para que pudéssemos abordar seus alunos. Nesse caso, aplicamos o questionário para 630 crianças, adolescentes e jovens das escolas em questão e realizamos as entrevistas com 40. Tratou-se, neste caso, da segunda etapa da pesquisa empenhada em lidar apenas com alunos. Essa ida à campo investigou se projetos, ações, atividades e/ou iniciativas realizados por meio de *processos* e de *resultados* pelas escolas de Joinville são razoavelmente satisfatórios/contributivos e se desenvolvem norteados pelos princípios e pelas premissas da Comunicação/Educação a partir de três dimensões as quais averiguar se: a) proporcionam aquisição de conhecimentos sobre determinada área em torno da qual se debruçam as iniciativas de Educomunicação como, por exemplo, o meio-ambiente, a saúde e a questão social; b) colaboram na formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e protagonistas, por meio de espaços plurais e aprendizagens significativas; c) possibilitam o diálogo, promovem o senso de democracia e provocam o engajamento social dos sujeitos e, por conseguinte, a cidadania participativa em demandas de interesse público da comunidade. Os resultados da pesquisa apontam que – embora em sua maioria as escolas não utilizem a nomenclatura “Educomunicação” para designar suas práticas, processos e resultados – ainda assim há uma quantidade de projetos que se orientam pelos princípios e pelas premissas da interface e de seus múltiplos termos e conceitos. De modo geral, podemos dizer que essas ações, atividades e iniciativas – dependendo da abordagem do Projeto de Educomunicação e de suas temáticas – proporcionam aos alunos o desenvolvimento de atributos como autonomia, cidadania, consciência, criatividade, criticidade, democracia, diálogo, engajamento, participação e protagonismo, entre outros.

Introducción

A pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 é, de fato, o fenômeno de Saúde Pública mais impactante desde a Gripe Espanhola[1] entre os anos de 1918 e 1920. Trata-se de doença viral para a qual não há cura por meios clínico-medicamentosos e nem por tratamentos precoces.

O mundo literalmente parou e as pessoas precisaram se recolher dentro de casa em cumprimento às orientações das autoridades sanitárias de seus países e da OMS que alertavam para o alto grau de transmissibilidade do vírus entre seres humanos e recomendavam distanciamento social com o intuito de se evitar o contágio em massa.

Foram proibidas, por essa razão, aglomerações em ocasiões/espacos coletivos como escolas, estádios, festas, shows, etc. O uso de máscaras de proteção facial e a higienização constante das mãos com álcool em gel se tornaram obrigatórios por força de lei. Ainda assim, os decretos de *lockdown* foram, definitivamente, as medidas mais assertivas contra o contágio das pessoas e a disseminação acelerada do coronavírus.

Por esta razão, praticamente todos os setores da sociedade foram, de algum modo e em alguma medida, afetados pelas causas e pelas consequências da Covid-19.

Constituída como uma agência de socialização dos sujeitos, a Educação, por exemplo, foi imediatamente prejudicada e a crise na área se acentuou e se acelerou em escala geométrica durante a pandemia, sobretudo, nos países menos e/ou subdesenvolvidos, entre os mais pobres e socialmente vulneráveis. Isto porque, uma vez que encontros presenciais se tornaram proibidos em função da Covid-19, as instituições de ensino recorreram, de modo quase unânime, ao chamado Ensino Remoto que, por sua vez, se materializa por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Se, por um lado, as classes desfavorecidas não têm acesso aos equipamentos a partir dos quais poderiam assistir suas aulas, por outro lado, os professores não têm formação para lidar com o novo formato educativo imposto pela pandemia de Covid-19. Tais problemáticas, ainda que centrais, não são as únicas que o cenário atual impõe aos gestores, professores e estudantes em suas instituições de Educação.

Nosso artigo, uma vez que reconhece as complexidades em questão, pretende discutir à luz de teorias e de práticas os desafios e as perspectivas desta pandemia apontando a Educomunicação como o(a) caminho/solução praxiológico-paradigmática para Educação contemporânea, a partir da Base Nacional Comum Curricular na qual, ainda que não seja usado o termo em si, o conceito propriamente dito é tangenciado quando se aborda o uso de TDICs e suas múltiplas linguagens nos espaços educativos não apenas em caráter instrumental senão com senso crítico, dialógico e participativo.

O artigo se dá, portanto, em três capítulos estruturados em diálogos transversais: 1) o primeiro se aplica sobre um relato de caráter jornalístico-político-social acerca do contexto da pandemia de Covid-19, o imperialismo do Norte e as epistemologias do Sul, tenuemente articulados com desdobramentos/encaminhamentos da Educomunicação; 2) o segundo se debruça sobre desafios/perspectivas acerca do acesso às TDICs e da formação dos docentes para lidar com os novas modalidades de ensinar-aprender, além de discutir o Ensino Remoto e o Híbrido e a Educação à Distância e a Presencial; 3) o terceiro se dedica à Educomunicação como interface de saberes entre Educação e Comunicação tratando-a em suas dimensões teóricas e práticas, a partir de autores de referência e de relatos de quatro experiências, em São Paulo/SP e em Curitiba/PR, diretamente outorgadas à Educomunicação: a) a Viração Educom, b) a Parafuso Educom, organizações sociais deste campo, c) o Consórcio Acadêmico para Excelência do Ensino de Graduação (CAEG/USP) e d) os Cursos de Comunicação da Faculdade Tecnológica de Curitiba (Fatec/PR), em suas disciplinas à luz da Educom.

Desarrollo

A pandemia, o imperialismo do Norte e as epistemologias do Sul

Podemos dizer que a pandemia Covid-19 é, indiscutivelmente, o acontecimento mais impactante da história recente da humanidade, a ponto de abalar as estruturas da vida em sociedade e ameaçar, pelo menos em termos mais simbólico-subjetivos, o sistema político-econômico capitalista, responsável pelas injustiças, desigualdades e vulnerabilidades sociais em suas expressões mais cruéis como a fome e o desabrigo.

O acontecimento é algo chocante, fora do normal, que parece acontecer subitamente e que interrompe o fluxo natural das coisas; algo que surge aparentemente a partir do nada, sem causas discerníveis, uma manifestação destituída de algo sólido como alicerces. [...] Coisas surgem quando o equilíbrio é destruído, quando algo dá errado. [...] Uma intrusão traumática de algo novo que permanece inaceitável para a visão predominante. (ZIZEK, 2017, p. 8; 55; 76)

Se, de um lado, a pandemia é o acontecimento universal mais expressivo desde a Segunda Guerra Mundial, por outro lado, a corrente das “Epistemologias do Sul”, situada no âmbito acadêmico-científico, também pode ser considerado acontecimento. Trata-se de um movimento em caráter decolonial de crítica e oposição ao imperialismo capitalista/neoliberal do Norte em relação ao Sul explicitado, por exemplo, na pandemia.

Tal corrente de pensadores, pesquisadores e professores se aplica, em seus estudos, acerca da importância do reconhecimento e disseminação de saberes e de produções de conhecimento, por exemplo, de países latinoamericanos e africanos localizados ao Sul do Mundo. Boaventura de Sousa Santos conceitua as “Epistemologias do Sul” que:

Referem-se à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que, sistematicamente, tem sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. (SANTOS, 2018, p. 300)

De igual maneira, cabe dizer que bastante tardiamente, Santos (2018) também passou a reconhecer como Epistemologia do Sul, os contributos e o legado do brasileiro Paulo Freire e suas percepções/concepções sobre a pedagogia crítica. O educador realizou, em vida e obra, uma detalhada análise das relações entre “colonizadores/colonizados” e “dominantes/dominados” utilizando como base para tal a “Dialética do Senhor e

do Escravo" extraída da Fenomenologia do Espírito de Hegel.

Freire é, também, base epistemológica do conceito de Educomunicação que, por sua vez, parece se reconhecer, se lançar e se consolidar como Epistemologia do Sul. Rosane Rosa, professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e orientanda de Boaventura de Sousa Santos em seu estágio pós-doutoral, defende a Educomunicação como Epistemologia do Sul articulando as obras de Freire e Santos.

E quais as relações entre a pandemia de Covid-19, o imperialismo do Norte, as Epistemologias do Sul e a Educomunicação que se constituem como o(s) objeto(s) não apenas deste primeiro capítulo senão do todo complexo do presente artigo? Muitas!!!

O que dizemos é que, primeiramente, a crise pandêmica parecer explicitado ainda mais o imperialismo do Norte, a partir dos expedientes capitalistas e neoliberais.

Por assim dizer, praticamente todos os setores da sociedade contemporânea foram, de certa forma e em alguma medida, afetados pelas causas/consequências da Covid-19, especialmente nos países do Sul do Mundo, como os africanos e os latinoamericanos.

A Educação, por exemplo, foi imediatamente prejudicada e os desafios na área, multiplicados. A partir da proibição de aglomeração e obrigatoriedade de aulas remotas se observaram - ainda que não sejam as únicas - duas problemáticas centrais, a listar:

- a) o (in)acesso de muitas famílias às TDICs por meio das quais aulas são transmitidas;
- b) a (frágil) formação dos professores para lidar com a nova modalidade pedagógica.

Se, portanto, a discussão se dá no âmbito da Educação, as Epistemologias do Sul parecem melhor representar, na teoria e na prática, a crítica e a oposição a este imperialismo do Norte na pandemia, na ciência e em outros espaços e ocasiões, etc. No rastro da corrente "suleadora", a Educomunicação se apresenta, em nosso artigo, como perspectiva que se dá a partir do modelo dialógico, democrático e participativo.

2. A Educação em tempo de pandemia: os desafios e as perspectivas

Assim, cabe dizer também que, a partir da declaração de pandemia pela OMS, em 11 de março de 2020, o Ensino Remoto foi implementado em caráter emergencial para retomar as atividades educativas e minimizar os efeitos causados pela suspensão das aulas presenciais. Tal modalidade, a exemplo da Educação à Distância (EaD), se empreende a partir do distanciamento geográfico entre professores e estudantes sendo que a interação entre eles dá por meio das TDICs suas plataformas virtuais.

A diferença entre ambas as modalidades de ensino é que, por sua vez, a EaD possui recursos específicos para o armazenamento de conteúdos e o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, além de equipes multidisciplinares (técnicos de informática, produtores audiovisuais, professores conteudistas, designers de informação, tutores) para planejar e desenvolver as aulas e os materiais de estudo. Já no Ensino Remoto, ao contrário, a responsabilidade de toda a estratégia de ensino é do professor, ou seja, cabe a ele próprio adaptar sua prática, a partir de didática-pedagógica mediada pelas chamadas "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)", pois, afinal:

O intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43)

Outra diferença entre Ensino Remoto e EaD é que, nesta última modalidade, as atividades são assíncronas, isto é, os estudantes podem acessar as aulas no tempo/ espaço que queiram e encontros presenciais são ocasionais. Já na primeira modalidade, além das assíncronas, há também as atividades síncronas, nas quais professores e estudantes interagem, simultaneamente, por meio de plataformas de webconferência.

O cenário em questão impôs à Educação - diretores, gestores, professores e estudantes - múltiplos desafios em pouco tempo, especialmente, no que se refere ao a) (in)acesso às TDICs tanto nas próprias escolas quanto pelos próprios estudantes e à b) formação dos professores para lidar com essa nova forma de ensinar e de aprender.

Uma vez feita tal contextualização, o capítulo se aplica, a partir de agora, acerca de suas duas dimensões: os desafios e as perspectivas, intercalando-os no seio do artigo.

A implementação do Ensino Remoto colocou em xeque a Educação brasileira, pois escancarou a defasagem tecnológica das escolas e a infraestrutura precária dos laboratórios de informática, por exemplo, principalmente nas instituições públicas de ensino. Tal realidade é apontada, ano após ano, nas pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) que também revelam o frágil conhecimento dos professores sobre a apropriação das TDICs como uma estratégia didático-pedagógica em razão da deficiência na formação inicial/continuada acerca do uso de tecnologias e da internet em aulas e em atividades.

Na verdade, a pandemia explicitou em praça pública os problemas educacionais do Brasil e expôs à luz a dimensão da desigualdade social e seu fenômeno correlato: a exclusão digital de boa parte das escolas e dos estudantes. Diante desse cenário, o Ensino Remoto acentua os desafios impostos aos docentes em suas práticas de ensino.

Apesar dos desafios, percebe-se que o Ensino Remoto pôs a Educação num caminho sem volta: a apropriação definitiva das TDICs como estratégia pedagógica, a partir de novos processos e paradigmas de ensino-aprendizagem mais “modernos”. Há, na verdade, docentes que já utilizam as TDICs em suas aulas. Aliás, o uso dos meios de comunicação pela Educação não é novidade e se deu a partir da primeira metade do Século XX com a incorporação de filmes para complementar conteúdos escolares. Depois, jornais, revistas, programas de rádio e de televisão passaram a ser utilizados por docentes em suas aulas. Na virada do Século XXI, enfim, mídias digitais e internet também foram incorporadas como recursos didático-pedagógicos. De maneira geral, contudo, o uso das TDICs pela Educação parece se dar em perspectiva instrumental, característica da educação transmissionista ou bancária tão criticada por Freire (1968).

É possível que tais percepções tão distintas entre os professores e os estudantes (sobre o uso das tecnologias digitais tornar ou não tornar as aulas mais interessantes) se deva ao fato de que, costumeiramente, as múltiplas mídias e a internet não sejam devidamente utilizadas a partir de processo dialógico de produção do conhecimento, pois Kenski (2012) afirma que, quando bem usadas, as TDICs favorecem/potencializam os processos formativos e viabilizam outras perspectivas de ensino e de aprendizagem.

Se antes da pandemia a apropriação das TDICs pela Educação era imperativo para favorecer/potencializar as estratégias didático-pedagógicas e “conectar” a escola aos contextos sociocultural e informacional, a experiência com Ensino Remoto parece ter promovido avanços expressivos na ampliação e aceleração do uso das TDICs em práticas de professores/estudantes. Para Ronei Ximenes Martins é caminho sem volta.

Não podemos, contudo, subestimar os desafios para se promover a conexão entre sistemas escolares e contextos tecnológicos, a partir de demandas emergentes:

- a) equipar as escolas com infraestrutura adequada e qualificada (TDICs, internet, etc);
- b) ofertar, às famílias e seus filhos, o acesso irrestrito e ilimitado às TDICs e à internet promovendo um ensaio de inclusão digital dos estudantes a este universo tecnológico; c) preparar professores e gestores educacionais, em suas graduações e formações continuadas, sobre como utilizar as TDICs e a internet enquanto estratégia pedagógica.

Esses e outros expedientes tornam emergente um projeto educacional que reconheça:

as ciências e as tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir [...] isto é, como *estratégias de conhecimento* e não como meros instrumentos de ilustração/difusão. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 56).

Por assim dizer, são muitos os desafios e as perspectivas proporcionados pelas TDICs, desde que apropriadas como meios dialógicos, participativos e colaborativos para a produção do conhecimento e não somente como instrumentos tecnológicos à serviço de uma técnica pela técnica que não reconhece a dimensão social da tecnologia. Aliás, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, aborda em pelo menos seis de suas dez competências, aspectos relacionados ao uso das tecnologias a partir de uma perspectiva social sobre a qual nos aplicamos com mais ênfase, ainda neste artigo, orientados por Soares (2017).

Em linhas gerais, o Ensino Remoto não trouxe apenas desafios senão também perspectivas para a Educação pós-pandemia. Embora seja precoce anunciar qualquer cenário antes do retorno às aulas presenciais é evidente que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação passaram a ocupar lugar central no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, mudaram a relação “professores e estudantes”.

É natural que ainda haja muito a aprender e a experimentar, assim como a refletir e a avaliar sobre tudo que a Educação vive (u) nestes mais de 15 meses de Ensino Remoto. A apropriação das TDICs como meio didático-pedagógico implica mudanças profundas e estruturais de comportamento e de cultura e, portanto, não pode ficar apenas sob a responsabilidade dos professores, mas deve ser assumida como política educacional.

O Ensino Remoto, de certa forma, pôs docentes e estudantes no mesmo patamar de responsabilidade quanto ao processo educacional. Enquanto no Ensino Presencial o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, na Educação à Distância as atividades pedagógicas são mais centradas no estudante, ou seja, “o sujeito interage com o material e aprende por esta mediação”. (Cunha; Souza Silva; Silva, 2020, p. 34).

As mídias digitais alteraram a forma hierarquizada de comunicação dos meios tradicionais/convencionais propiciando relações mais ou menos horizontais nas quais o receptor pode interagir com a mensagem, e, mesmo, se tornar produtor de conteúdo. Ao se inserir as TDICs no contexto escolar é preciso compreender que os estudantes,

quando passam a usar dispositivos midiáticos, deixam de atuar como meros receptores, pois aprendem a ser sujeitos ativos no processo comunicacional e, conseqüentemente, no educativo. As relações entre professores e estudantes, aí, também se modificam. Diante de tal cultura de participação (Jenkins, 2009) instaurada, em alguma medida, pelas mídias digitais, cabe ao professor estimular a investigação, reflexão e produção do saber/conhecimento pelos próprios estudantes de modo mais ativo e participativo.

A considerar as experiências com Ensino Remoto (e Educomunicação), parece possível sonhar com Freire (1968) por uma Educação mais humana e horizontalizada, a partir da qual o educador é educando e o educando também educa, principalmente, em relação ao uso das TDICs, pois os estudantes possuem mais desenvoltura com a tecnologia do que os docentes e costumam ocorrer, aí, trocas interessantes entre eles.

É certo que são muitos os desafios e as perspectivas para a Educação no todo deste contexto problematizado por questões relacionadas à cultura, formação de professores, investimentos, políticas públicas, entre outras. É possível, contudo, vislumbrar novos paradigmas, processos e práticas por meio da Educomunicação que se dá a partir de projetos, programas, planos, ações, atividades, iniciativas ou movimentos educativos dialógicos nos quais, inspirados em Freire, o conhecimento é produzido coletivamente.

3. Educomunicação: exposição do conceito e relato de experiências

Uma vez que o primeiro capítulo do artigo se aplicou acerca da pandemia de Covid-19, o imperialismo do Norte e as epistemologias do Sul, e o segundo, por sua vez, sobre os desafios e as perspectivas impostos por este contexto emergente de se pensar práticas educativas mediadas pelas TDICs, a Educomunicação parece ser o conceito ideal a partir do qual articulamos as dimensões teóricas e práticas do artigo.

Há que se dizer que, embora não sejam propriedade de nenhum campo do saber, as TDICs estão mais circunscritas no âmbito da Comunicação e, por assim dizer, uma área de estudos da interface entre Educação e Comunicação – neste caso, a própria Educomunicação – se dá como a mais adequada para discutir o uso das tecnologias, por professores e por estudantes em múltiplos espaços educativos, aplicando-se sobre as questões relacionadas às dimensões sociais de sua utilização com fins educativos.

A Educomunicação é, por definição, interface paradigmática entre Comunicação e Educação, a partir da qual, na própria interação entre as áreas, constituem-se novos jeitos de ensinar e aprender em espaços de Educação formal, informal e não-formal. Uma corrente de pesquisadores e autores latino-americanos e ibero-americanos como, por exemplo, o brasileiro Ismar de Oliveira Soares concebe a Educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos.

Neste trabalho, reconhecemos a Educomunicação como epistemologia do Sul que, em termos teóricos e práticos, atua em contraposição ao imperialismo do Norte, inclusive durante a pandemia, por meio de projetos mil. Tal situação de emergência, com a implantação do Ensino Remoto, multiplicou desafios e, sobretudo, vislumbrou perspectivas à Educação por meio da Educomunicação, por exemplo. Cabe dizer que a amplitude do termo alcança uma compreensão para além do uso instrumental das TDICs e reside, aí, um aspecto central do próprio termo/conceito em questão e seus contributos para a complexa discussão sobre a qual nos debruçamos durante o artigo.

O breve relato de quatro experiências diretamente ou tangencialmente alinhadas à Educomunicação é uma maneira de representar e de exemplificar a coisa em termos mais ou menos práticos. Há que se dizer, então, que duas das quatro iniciativas são de projetos “puramente” educacionais nos quais, apesar de conhecermos bem, não atuamos diretamente como profissionais e nem como voluntários: são os casos da Viração e da Parafuso, organizações sociais de Educomunicação propriamente dita. Os outros dois relatos são de iniciativas nas quais estamos engajados e que, embora não sejam fundamentalmente de Educomunicação, adotaram em seus processos, a partir de nossas contribuições, preceitos e premissas teórico-práticas deste conceito: são os casos da disciplina optativa “Game On: Ciência, Fake News e Sustentabilidade” no Consórcio Acadêmico para Excelência do Ensino de Graduação (CAEG/USP) e dos cursos de Comunicação da Faculdade Tecnológica de Curitiba (Fatec/PR) em projeto interdisciplinar de produção audiovisual. Trata-se, assim, de duas experiências da cidade de São Paulo (Viração e CAEG/USP) e duas de Curitiba (Parafuso e Fatec/PR).

1) A primeira experiência de cunho prático é a da “Viração Educomunicação”, organização da sociedade civil sediada na capital paulista, que atua com comunicação, educação e mobilização social entre educadores, adolescentes e jovens. O objetivo da entidade é mobilizar causas para a promoção e a defesa dos direitos infanto-juvenis possibilitando a construção de uma sociedade justa, participativa e plural. A Viração é, em linhas gerais, uma agência de notícias com publicação em formato de revista e outras peças comunicativas nas quais adolescentes/jovens, mediados por educadores, exercem a comunicação como um direito humano. Isso significa que, além de receber conteúdos midiáticos, todas as pessoas têm também o direito de produzir e de difundir informações, ideias e opiniões, tendo acesso aos meios materiais e técnicos para tal.

A Viração promove a mobilização de adolescentes e de jovens no Brasil e no Mundo por meio da produção de conteúdo de comunicação *com*, *por* e *para* eles. Essa é a dimensão central do trabalho da

organização pela qual se possibilita colocar em prática os aprendizados das formações multitemáticas e exercer, deliberadamente, o direito humano à comunicação e à liberdade de expressão. A Viração também acredita que se comunicar é um ato político no qual adolescentes e jovens podem expor à luz sua visão de mundo participando do diálogo social sobre diversos temas. Além disso, para a organização, a comunicação se dá como a porta de acesso aos demais direitos.

2) A segunda experiência é a da “Parafuso Educomunicação”, uma iniciativa cuja sede está localizada em Curitiba, que promove direitos humanos e engajamento social de adolescentes e jovens por meio do conceito de Educomunicação. A missão do coletivo é usar a comunicação como ferramenta para se discutir temáticas sociais e se desenvolver a cultura da participação, sobretudo, de indivíduos dessa faixa etária.

As atividades da Parafuso são baseadas na Educomunicação, um jeito de “se comunicar educando e educar se comunicando”, com ações que buscam desenvolver a capacidade comunicativa das pessoas e seu senso crítico para o consumo de mídia. A Parafuso oferece serviços, desenvolve projetos e oficinas, realiza palestras e eventos, faz coberturas colaborativas e presta consultorias de comunicação para organizações sociais em áreas de atuação voltadas como, por exemplo, às questões étnico-raciais, equidade de gênero, participação social, direitos da infância, adolescência e juventude.

3)

A terceira experiência é a do Consórcio Acadêmico para Excelência do Ensino de Graduação (CAEG/USP) no qual atuamos como mo Graduação. É uma iniciativa que reúne mais de 20 pessoas de diversos campos do conhecimento, entre as quais, dois docentes e um aluno do curso de Educomunicação da ECA/USP. O projeto, em suma, pretende desenvolver para o segundo semestre letivo de 2021, uma disciplina optativa para alunos de graduação da Universidade de São Paulo na qual se discutam temáticas contemporâneas emergentes como o combate às *fake news* por meio da valorização da ciência e da observação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contextualizados na elaboração de um jogo para tratar tais temas. Embora não seja uma iniciativa diretamente vinculada ao conceito cabe dizer, por primeiro, que o convite dos organizadores do projeto para que representantes da Educomunicação participassem do Consórcio parece demonstrar o reconhecimento de que os contributos do campo poderiam colaborar no desenvolvimento da disciplina e, por segundo, que durante as reuniões dos monitores, em alguma hora, tratamos sobre a gestão da comunicação à luz do conceito de Educomunicação e, desde então, todo processo do CAEG tem sido iluminado pelo termo em questão e por suas adjacências: consciência colaborativa, participação democrática, protagonismo dos sujeitos e seus saberes, entre outros elementos que tornam tal experiência frutífera não apenas aos alunos da disciplina senão também às pessoas engajadas na concepção deste projeto. Há, aí, o reconhecimento da importância do processo que não somente do resultado.

4) A quarta experiência é a da Faculdade Tecnológica de Curitiba (Fatec/PR) que, em projeto interdisciplinar de produção audiovisual dos cursos de Comunicação, ofereceu aos estudantes uma palestra sobre Educomunicação pela qual se pudesse orientá-los acerca do percurso do trabalho em seus processos, práticas e resultados. Ao término, além de nove peças audiovisuais produzidas a partir de diversas pautas de temas sociais, pudemos ouvir discursos de *feedback* imediatamente associados ao contato com a Educomunicação. Chamaram atenção, em especial, duas falas a seguir: a) a de uma estudante de jornalismo que reconheceu ser muito “mandona e autoritária”, mas que pelo processo de produção do trabalho percebeu a importância de ouvir seus colegas e valorizar suas falas, ideias e opiniões para além desta experiência em si e b) a de um estudante de publicidade e propaganda claramente mais tímido que disse ter sentido, pela primeira vez, “coragem de falar”. Isto revela um ensaio de protagonismo.

Agora, em tempo, cabe dizer duas coisas: a) a primeira é que não são apenas organizações/iniciativas como a Viração e a Parafuso - e outras dezenas de movimentos semelhantes - que desenvolvem, no Brasil, projetos sob a ótica da Educomunicação senão também espaços educativos formais, informais e não-formais nos âmbitos da Educação Infantil, dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, da Educação Popular, do Terceiro Setor, etc, e b) a segunda é que essas experiências práticas de produções comunicativas se dão, agora no período de pandemia, por meio do uso das TDICs de modo não apenas instrumental tal qual criticava Freire, mas pelo verdadeiro exercício do diálogo e do reconhecimento coletivo do(s) outro(s) e dos seus múltiplos saberes.

Conclusões

As causas e consequências da pandemia de Covid-19 transformaram o mundo, as pessoas e as relações. A Educação, por sua vez, se tornou campo imediatamente impactado e afetado pelo distanciamento social recomendado pelos órgãos sanitários para evitar a disseminação do vírus e o consequente aumento de casos e de mortes.

Num tempo recorde, as instituições de ensino de praticamente todo o planeta precisaram recorrer à outras medidas alternativas para fazer Educação. Encontrou-se no Ensino Remoto mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, um meio para resolver, ainda que emergencialmente, tais problemáticas em questão.

Ocorre, em resumo, que, de um lado, a desigualdade social materializada na exclusão tecnológica explicitou o (in)acesso de crianças, de adolescentes e de jovens às tecnologias pelas quais poderiam assistir aulas, e, de outro

lado, os docentes não pareciam preparados para lidar com as novas modalidades de ensino-aprendizagem.

Instaurou-se, aí, um caos na Educação de todos os países, mas, especialmente, dos situados ao Sul global como os da América Latina e da África. Isto porque com a demora na produção e na aplicação de vacinas, esses países se viram incapazes de voltar, o quanto antes, à normalidade absoluta. Já na Europa e nos Estados Unidos, ao contrário, os planos de vacinação estão avançando e, aos poucos, a vida é retomada.

Essa disparidade entre uma região e outra do planeta evidencia o imperialismo do Norte em relação ao Sul global capitaneado pelo Neoliberalismo e pelo Capitalismo como lógica político-econômica para a qual a vida é menos importante que o dinheiro. Atuam em oposição a este modelo, instituições e movimentos múltiplos pelo mundo todo e, no campo acadêmico, as Epistemologias do Sul parecem melhor representar essa contraposição hegemônica. Então, cabe dizer que reside nisto o aspecto central deste artigo: a defesa de que a Educomunicação, em práticas, processos e resultados, seja o caminho/solução teórico-prático para questões ideológicas e de práxis, a postos.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece apresentar conexão imediata com a Educomunicação. O documento, em seis de suas dez competências, trata de aspectos voltados à Comunicação. Não anuncia, porém, o *modus operandi* para se fazer materializar a coisa. Neste sentido, as quatro experiências abordadas mais ao fim do artigo e outras correlatas demonstram que a Educomunicação, além de pensar sobre inovações no processo de ensino-aprendizagem e na reinvenção da Educação, também viabiliza a incorporação das TDICs no contexto educacional com seu uso para fins educativo-sociais no exercício do direito universal à participação e à comunicação.

Bibliografia

CETIC.BR. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (2017): TIC educação 2016 [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

CUNHA, L. F. F.; SOUZA SILVA, A.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Com Censo, [S. l], #22, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

JENKINS, H. Cultura da convergência. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. A comunicação na educação. Trad. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto emergencial: mudanças na práxis docente. EDUCAÇÃO, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, B. S. Construindo as Epistemologias do Sul: antologia essencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SOARES, I. O. . A articulação entre Educomunicadores e Mídia-Educadores: no contexto da reforma curricular do ensino básico (BNCC), no Brasil. In: II Congresso Internacional de Educação Midiática, 2017, Juiz de Fora - MG. II Congresso Internacional sobre competências midiáticas, 2017.

ZIZEK, Slavoj. Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Palabras clave

Coronavírus. Educomunicação. Ensino Remoto. Pandemia. TDICs.

Resumen de la ponencia

La educación superior en México se caracteriza por ser compleja, heterogénea y segmentada: consta de 13 subsistemas diversos, atiende a casi cinco millones de estudiantes en más de tres mil Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 7 de cada 10 son financiadas por fondos privados. En las últimas décadas se registra un aumento de instituciones públicas dirigidas a sectores específicos de la población, de instituciones privadas de diversa calidad y de la demanda estudiantil que cada año encuentra menor cabida en las instituciones públicas de mayor prestigio.

El desarrollo del sector privado ha democratizado en parte el acceso a la educación superior en México en los últimos veinte años, aunque no por ello puede considerarse como sinónimo de reducción de las desigualdades de acceso o de igualación de las condiciones de éxito académico.

Si bien, existe una importante cantidad de investigaciones sobre el sector privado de enseñanza superior en México, la mayoría se enfoca en el análisis del desarrollo y la evolución del sector, su caracterización y tipificación y, en menor medida, sobre su regulación a través del otorgamiento de Reconocimientos de Validez de los Estudios (REVOE) federales, estatales y por medio de la incorporación a IES públicas y sobre las implicaciones de la formación de estudiantes en este sector.

La ponencia tiene como objetivo mostrar resultados de una investigación sobre la regulación de instituciones de educación superior privadas en México. Para ello, el análisis se centra en el caso de IES privadas incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e interesa, caracterizar el Sistema de Incorporación de la UNAM, para dar cuenta de las IES privadas incorporadas, sus características generales y su distribución territorial, la matrícula que atienden y las características de estas.

Así, los datos que se analizan provienen de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM (DGIRE) y de la Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional de la UNAM (CGPL). Entre los principales resultados destaca una distribución de IES incorporadas a la UNAM a lo largo del país y principalmente en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Existe una mayor participación de estudiantes a nivel bachillerato y, entre los planes incorporados de licenciatura, destacan carreras de amplia demanda en la educación superior.

Introducción

La educación superior en México se caracteriza por ser compleja, heterogénea y segmentada: consta de 13 subsistemas diversos, atiende a casi cinco millones de estudiantes en más de tres mil Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 7 de cada 10 son financiadas por fondos privados (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2021). En las últimas décadas se registra un aumento de instituciones públicas dirigidas a sectores específicos de la población, de instituciones privadas de diversa calidad y de la demanda estudiantil que cada año encuentra menor cabida en las instituciones públicas de mayor prestigio.

El desarrollo del sector privado ha democratizado en parte el acceso a la educación superior en México en los últimos veinte años. A la fecha, este sector atiende al 33% de la matrícula de programas de nivel licenciatura y al 58% en programas de posgrado (especialidad, maestría y doctorado); aunque no por ello puede considerarse como sinónimo de reducción de las desigualdades de acceso o de igualación de las condiciones de éxito académico, ya que la composición de este sector es diversa, tanto por su orientación ideológica, infraestructura, planta académica, oferta y tamaño, naturaleza jurídica, franjas sociales a las que atiende y por el reconocimiento legal de los programas que ofrecen las instituciones que lo conforman.

Si bien, existe una importante cantidad de investigaciones sobre el sector privado de enseñanza superior en México, la mayoría se enfoca en el análisis del desarrollo y evolución del sector (Levy, 1995), su caracterización y tipificación (Muñoz et al., 2004; Silas, 2005) y, en menor medida, sobre su regulación (Buendía, 2011).

En México, a diferencia de otros países de América Latina, como Argentina, Perú o Chile, no existe un requisito legal para establecer una IES privada; estas pueden funcionar incluso sin contar con reconocimiento legal o validez de sus programas académicos (licenciaturas o posgrados), aunque deben informar a los estudiantes si su oferta cuenta o no con reconocimiento oficial. Además, la legislación establece que las IES privadas deben

solicitar el reconocimiento por cada programa de licenciatura o posgrado que ofrezcan, por lo que es posible que una IES privada cuente con reconocimiento para determinadas carreras y para otras no.

Debido a la proliferación de IES privadas registradas en el país desde la década de 1990 el tema de la regulación y la calidad de este tipo de instituciones cobró relevancia y, actualmente, existe un sitio WEB de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que publica la lista de programas ofrecidos por IES privadas que poseen reconocimiento oficial.

A la fecha hay registro de tres mecanismos a través de los cuales las IES privadas obtienen el reconocimiento de los programas que ofrecen:

a) *Decreto presidencial*, que se implementó en la década de 1930 con algunas instituciones privadas que contaban con cierto reconocimiento en ese tiempo, como la Escuela Libre de Derecho, la Escuela Libre de Homeopatía, la Escuela Libre de Obstetricia y Enfermería; así como la Escuela Bancaria y Comercial. Posteriormente en los años cincuenta y sesenta El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Tecnológico de México conseguirían el reconocimiento de sus estudios por esta vía (Rodríguez, 2020).

b) *Reconocimientos de Validez de los Estudios (REVOE)*, otorgado por la SEP federal o estatales a particulares que han acreditado el cumplimiento de requisitos mínimos que establece la Ley General de Educación para funcionar y ofrecer servicios educativos (contar con planta docente, instalaciones y planes y programas de estudio). La SEP federal otorga el RVOE federal, el cual permite que un programa se imparta en los 32 estados de México (Acuerdo 17/11/17, Secretaría de Educación Pública); mientras que, las Secretarías de Educación Públicas Estatales pueden expedir RVOE para programas impartidos por instituciones ubicadas en su respectivo estado, pero los criterios y los trámites varían de una entidad federativa a otra.

c) *La incorporación a IES públicas autónomas estatales y a las universidades federales*, que consiste en que las IES privadas solicitan asimilar, a través de cumplir con ciertos requisitos y pagos, el programa de estudio de IES públicas. El procedimiento, criterios, tiempos y costos de la “incorporación” es establecido por las IES públicas y estos elementos pueden variar entre una institución y otra. Las universidades públicas otorgan validez a los estudios realizados en IES privadas y asumen la responsabilidad de vigilar que los programas que ofrecen las instituciones privadas atiendan al currículo que imparten y bajo los mismos estándares vigentes de la institución pública.

Es importante mencionar que contar con el reconocimiento de los programas académicos que imparten las IES privadas les permiten brindar educación superior, pero no son garantía de la calidad de las instituciones y los estudios que ofrecen. En 2019 se tenía registro de que solo 21 981 programas ofrecidos por las IES privadas contaban con reconocimiento oficial (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Este reconocimiento cobra relevancia ya que se relaciona con la expedición de una cédula profesional, es decir, la acreditación de que se concluyeron los estudios y que se cuenta con los conocimientos para ejercer legalmente una profesión, especialidad técnica o posgrado, pues solo quienes egresan de programas reconocidos o que pertenecen legalmente al sistema educativo nacional pueden obtenerla. Este documento es esencial para el ingreso al mercado laboral en profesiones reguladas o como un requisito de admisión en estudios de posgrado.

La investigación desarrollada en México sobre la regulación de las IES privadas se ha enfocado principalmente al REVOE y, además de constatar la variación del proceso entre entidades del país, se sabe que existe corrupción en la realización de trámites (Gama, 2017) y acuerdos ilegales con la autoridad educativa. Esta situación se intensifica por: a) la escasa profesionalización de servidores públicos y por las negociaciones que estos pueden hacer para favorecer a particulares, y b) el seguimiento y supervisión de las instituciones que se orienta a revisiones documentales y no a procesos que pueden contribuir al mejoramiento de la misma institución (Buendía, 2011).

Por otra parte, la investigación sobre la regulación a través del mecanismo de “incorporaciones” es escasa y solo se registra la investigación de Morales (2013) sobre el caso de una institución privada incorporada.

En ese sentido, la ponencia se enfoca en este último tipo de reconocimiento de programas académicos de IES privadas y es parte de un proyecto de investigación en curso sobre regulación de programas de universidades privadas. Así, el objetivo del trabajo es explorar la información sobre este mecanismo de regulación desde una institución pública, por lo que el análisis se centra en el caso de la UNAM ya que esta es la primera institución que implementó la incorporación e, interesa, caracterizar su Sistema de Incorporación, para dar cuenta de las IES privadas incorporadas, sus características generales y su distribución territorial, la matrícula que atienden y las características de estas.

Los datos que se analizan provienen de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM (DGIRE) y de la Coordinación General de Planeación y Simplificación de la Gestión Institucional de la UNAM (CGPL) y el trabajo de análisis consiste principalmente en estadísticas descriptivas.

Desarrollo

La UNAM fue la primera institución en implementar el mecanismo de incorporación en el país. De acuerdo con Rodríguez (2020), la UNAM cuenta con la atribución de incorporar instituciones privadas y reconocer sus estudios desde 1910 en su ley orgánica. Se tiene registro de la Comisión de Inspección y Revalidación de Estudios, Títulos y Grados Universitarios conformado en 1929 y cuyas funciones consistían en

“inspeccionar las escuelas y facultades incorporadas para supervisar que los planes de estudio y reglamentos se cumplieran en forma debida, así como el estudio de los casos de revalidación de materias o títulos expedidos en otras escuelas universitarias del país y del extranjero” (Suárez y Guillén, 1996, p.1).

Esta dependencia cambiaría de nombre y se consolidaría normativamente con la creación, actualización y ampliación del Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios, hasta constituirse en la actual Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) en 1968, dependencia que forma parte de la Secretaría General de la UNAM.

Entre las funciones de la DGIRE se encuentran el otorgar validez académica a los estudios realizados en instituciones de educación nacionales o extranjeras, distintas a la UNAM, mediante la incorporación, la certificación, la revalidación y la equivalencia de planes y programas de estudios que cumplan con la Legislación Universitaria y, asegurar que las instituciones con estudios incorporados a la UNAM impartan una formación integral de calidad (UNAM-DGIRE, 2021).

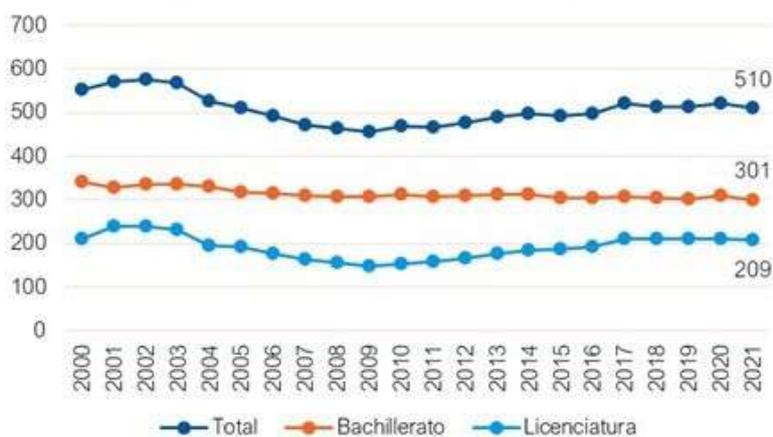
Las instituciones privadas incorporadas a la UNAM tienen la capacidad de ofrecer educación a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado apegándose a los planes de estudio de la UNAM. Estas instituciones obtienen su incorporación al cumplir con ciertos requisitos académicos, administrativos y de infraestructura.

De acuerdo con los datos de Suárez y Guillén (1996), en la década de 1930 tres instituciones privadas estaban incorporadas a la UNAM: dos en el programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y una en el programa de Técnico en Enfermería. En ese entonces, existieron también instituciones incorporadas al plan de estudios de nivel secundaria de la UNAM (iniciación universitaria); en la década de 1940 se tiene registro de incorporaciones a nivel licenciatura y, en los setenta, en el plan del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) a nivel bachillerato. En la actualidad la incorporación a los programas de estudio se da a nivel bachillerato (ENP, CCH y a distancia), licenciatura (escolarizada y del Sistema de Universidad Abierta y a Distancia -SUAYED-) y posgrado.

La gráfica 1 muestra el número de incorporaciones a los programas de estudio por nivel de estudio (bachillerato y licenciatura) en las últimas dos décadas. Se aprecia que las incorporaciones al nivel bachillerato son mayores y que estas se han mantenido constantes a lo largo del tiempo. En el caso de la licenciatura se observan ligeras disminuciones entre 2005 y 2014, posiblemente relacionadas con cuestiones económicas de índole nacional e internacional que pudieron afectar la apertura y cierre de instituciones privadas.

Gráfica 1

Número de programas de estudio incorporados por nivel de estudios, 2000-2021

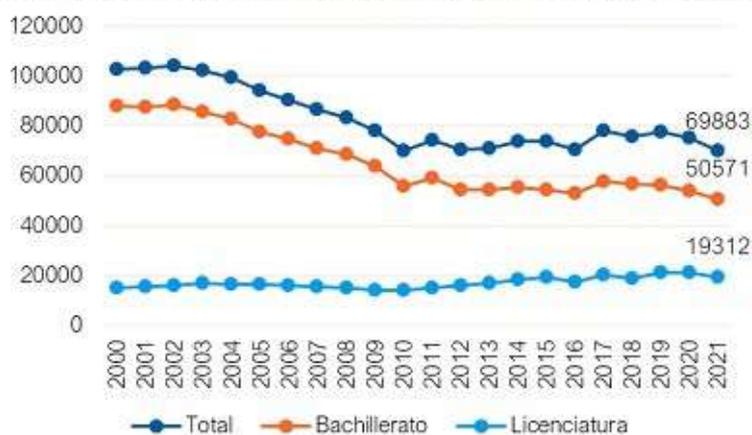


Fuente: UNAM-CGPL, (2021).

Si se analiza la matrícula que conforman los programas incorporados a lo largo de las últimas dos décadas (gráfica 2), se observa una disminución en esta en el nivel de bachillerato: de 87 973 estudiantes en 2000 se redujo a 50 571 estudiantes en 2021. Mientras que en el nivel de licenciatura la matrícula prácticamente se ha mantenido constante a lo largo de los años entre los 20 mil estudiantes.

Gráfica 2

Matrícula de estudiantes de los planes de estudio incorporados, 2000-2021



Fuente: UNAM-CGPL, (2021).

Situación actual del Sistema Incorporado de la UNAM en el nivel Licenciatura

A la fecha, el Sistema Incorporado de la UNAM en el nivel licenciatura está conformado por 85 IES privadas distribuidas en los diferentes estados de la república (mapa 1). Destaca que estas instituciones se concentran principalmente en la Ciudad de México (20 IES privadas incorporadas), el Estado de México (18 IES) y estados aledaños, aunque es importante notar la presencia de estas instituciones en 22 de las 32 entidades.

Mapa 1

Ubicación de IES del Sistema Incorporado-UNAM



Fuente: UNAM- DGIRE, (2021).

Por otra parte, cabe recordar que las instituciones privadas pueden solicitar la incorporación a uno a varios planes de estudio (carreras) que se ofrecen en las distintas escuelas y facultades de la UNAM, así como del sistema escolarizado y del SUAyED y que estos pueden variar en la oferta de la UNAM; es decir, el plan de estudios de la carrera de Derecho que se ofrece en la Facultad de Derecho en Ciudad Universitaria (CU), puede ser distinto del que se da en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón y del que se imparte en la modalidad de Sistema de Universidad Abierto (SUA) en esa misma FES.

En ese sentido, 53% de estas instituciones cuenta con incorporación a un solo plan de estudios, el 37.6% tiene incorporaciones de dos a cinco planes y un 2.5% de las instituciones cuenta con más de 10 planes incorporados. Algunas de estas instituciones pueden solicitar la incorporación a un mismo plan o carrera que se imparte en distintas entidades de la UNAM.

Así, la incorporación se concentra en 23 carreras impartidas en 17 entidades de la UNAM y en el Sistema de Universidad Abierto. Las cinco carreras a las que se solicita mayor incorporación son: Derecho con 36 programas (18% del total) principalmente el que se ofrece en la Facultad de Derecho en CU, seguido del de la

FES Aragón y posteriormente el de la modalidad SUA; este plan es solicitado por 32 IES privadas. Psicología

(14%) impartido en la Facultad de Psicología en CU y del SUA, solicitado por 25 IES privadas; Administración (10%) impartido en la Facultad de Contabilidad y Administración en CU y en la modalidad SUA, solicitado por 18 IES privadas; Pedagogía (9%) impartido en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en CU, en la FES Acatlán y en el SUA, y Enfermería (8.5%) impartido en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) y en la FES Zaragoza (tabla 1).

Tabla 1
Planes de estudio a los que se solicita incorporación

Plan/carreras a los que se solicita incorporación	Número de programas incorporados	Entidad (escuela o facultad) y modalidad a las que se solicita incorporación	Número de IES privadas
Derecho	36	Facultad de Derecho/FES Aragón/SUA Aragón/SUA CU	32
Psicología	27	Facultad de Psicología/SUA CU	25
Administración	20	Facultad de Contabilidad y Administración/SUA CU	18
Pedagogía	18	Facultad de Filosofía y Letras/FES Acatlán/SUA CU	17
Enfermería	17	ENEO/FES Zaragoza	17
Enfermería y obstetricia	17	ENEO	17
Arquitectura	10	Facultad de Arquitectura/FES Acatlán	10
Contaduría	8	Facultad de Contabilidad y Administración	8
Medicina	7	Facultad de Medicina	7
Trabajo social	7	ENTS	7
Cs políticas y admon. pública	4	FES Acatlán	4
Cirujano Dentista	4	Facultad de Odontología	4
Diseño y comunicación visual	4	Facultad de Artes y Diseño	4
Fisioterapia	4	Facultad de Medicina	4
Informática	4	Facultad de Contabilidad y Administración	4
Relaciones internacionales	3	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	3
Cs de la comunicación	2	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	2
Ingeniería Civil	2	Facultad de Ingeniería	1
Cs ambientales	1	ENES Morelia	1
Ing en computación	1	Facultad de Ingeniería	1
Ing en Telecom	1	FES Cuautitlán	1
Ing Industrial	1	Facultad de Ingeniería	1
Nutriología	1	FES Zaragoza	1

Fuente: UNAM-DGIRE, (2021).

Resalta que hay carreras de las distintas áreas de conocimiento[1] y que estas carreras se corresponden con aquellas que presentan mayor demanda de ingreso en la UNAM en la última década, aunque el orden y los planteles que se solicitan presentan variaciones. Destaca también la predominancia de incorporación en planes impartidos en las facultades de CU, pero también, que las opciones que ofrece la UNAM fuera de la Ciudad de México son consideradas, por ejemplo, la Escuela Nacional de Estudios Superiores unidad Morelia.

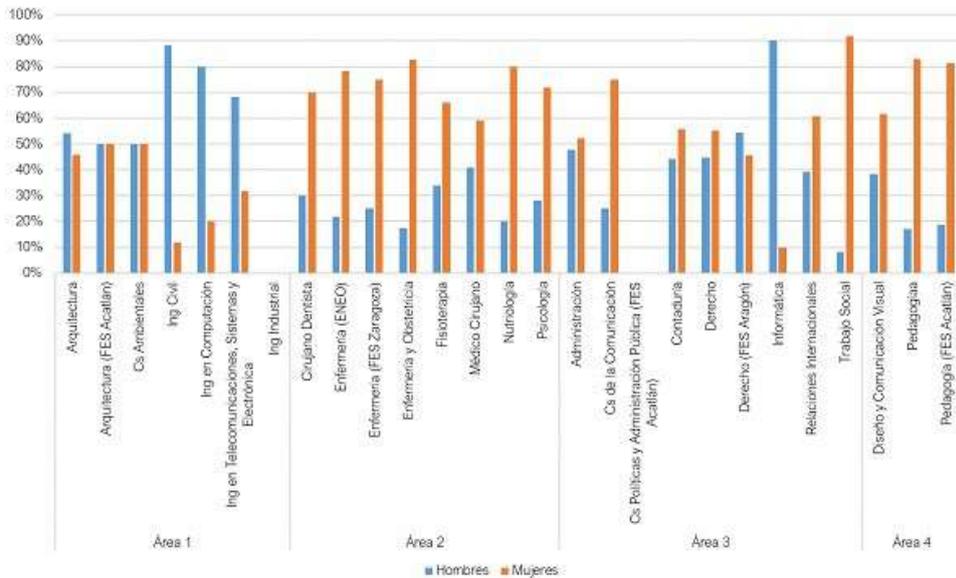
En ese sentido, es importante remarcar las estrategias de las IES privadas incorporadas por contar con planes de estudio que demandan los estudiantes, con sus distintas variantes y modalidades (escolarizado y SUA) como una forma de atraer estudiantes y de competir en el mercado universitario mexicano.

Si se analiza la composición de la matrícula de los programas incorporados por área de conocimiento y sexo de los estudiantes (gráfica 3), se observa, en términos generales, una mayor participación de las mujeres (67%) en contraste con los hombres (33%); además, la distribución de los estudiantes por carreras y áreas de conocimiento, muestra que se reproducen patrones de la matrícula a nivel nacional, en específico, la concentración de hombres en carreras del área 1, como Ingeniería Civil en la cual representan el 88%, Ingeniería en Computación (80%) e Informática (90%), aún cuando esta última forma parte del área de ciencias sociales.

Por su parte, las mujeres predominan en todas las carreras del área 2, en Ciencias de la Comunicación (75%) y Trabajo Social (93%) del área de Ciencias Sociales; y en las tres del área de Humanidades y de las Artes con porcentajes por arriba del 60%.

Gráfica 3

Distribución de la matrícula en los programas incorporados por área de conocimiento y sexo



Fuente: UNAM-DGIRE, (2021).

Finalmente, un elemento que permite caracterizar a las IES privadas incorporadas a la UNAM son las cuotas que cobran a sus estudiantes por los servicios educativos. Al respecto estas cuotas pueden incluir el pago de inscripción, colegiaturas y otros servicios, que pueden cubrirse a lo largo del ciclo escolar o anual; estos al igual que el monto de las cuotas varía entre las instituciones. En ese sentido, por ejemplo, el rango del pago promedio de colegiatura mensual entre las instituciones va desde los \$100 (alrededor de 5 USD) hasta los \$15 900 (840 USD) y la mediana corresponde a \$2 603 (138 USD). Estas cifras permiten suponer que se trata de instituciones con características diversas, a la vez que, muy posiblemente los estudiantes que asisten a una u otra institución provienen de contextos sociales y económicos distintos.

[1] Área 1: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; área 2: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; área 3: Ciencias Sociales; y área 4: Humanidades y de las Artes

Conclusiones

El objetivo de la ponencia consistió en realizar una exploración sobre algunas características de las IES privadas incorporadas a la UNAM a través del análisis de información proveniente de la DGIRE y de la CGPL de la UNAM.

Entre los principales resultados destaca, cómo el Sistema de Incorporación de la UNAM se conformó y se ha consolidado a lo largo del tiempo. Esta longevidad conlleva que un número de IES privadas decidan incorporarse y asimilar los planes y programas de estudio de distintas carreras de UNAM principalmente a nivel de bachillerato, pero también con una participación considerable en el nivel de licenciatura.

Por el número de matrícula que han atendido las IES privadas incorporadas a la UNAM se puede considerar que en alguna medida posibilitan el acceso a la educación media superior y superior en México y que representan una opción educativa viable, avalada y reconocida oficialmente para un número considerable de estudiantes y sus familias.

Al centrar el análisis en el nivel de estudios de licenciatura, se observa que las IES privadas incorporadas a la UNAM tienen una amplia presencia a lo largo del país, aunque se concentran principalmente en la zona metropolitana de la Ciudad de México y la zona centro del país. Ello probablemente responda a que en estas zonas se tiene una amplia demanda de servicios educativos de tipo universitario.

Al respecto, destaca también que las IES privadas incorporadas pueden contar con distintos planes de estudio de la UNAM y que incluso, algunas de ellas solicitan la incorporación a las diversas opciones (escolarizadas y no escolarizadas; de planteles) de una misma carrera que ofrece la UNAM. Además, los planes de estudio a los que se incorporan corresponden a las carreras que presentan mayor demanda en los procesos de ingreso de las principales instituciones públicas en el país. Incorporarse a estos planes de estudio en sus diferentes opciones puede ser interpretado como una estrategia fructífera de las IES privadas para atraer estudiantes y tener mayores ventajas en el mercado de estudios superiores.

En el mismo sentido, al analizar la matrícula de los programas incorporados, se observa una mayor participación de mujeres en estos programas y, que se mantienen patrones de distribución entre las carreras de acuerdo con el sexo de los estudiantes.

Respecto de los costos de asistir a estas instituciones, es importante recalcar que existe una variación importante en cuanto a cuotas que deben cubrir los estudiantes, lo cual nos habla de una importante variación en las características de las instituciones y de los estudiantes que atienden.

Por último, es necesario seguir explorando este tipo de instituciones incorporadas, ya que pueden considerarse como un “puente” entre IES públicas y privadas.

Bibliografía

- ANUIES (2021). *Anuarios Estadísticos de la Educación Superior*. México: ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Buendía, A. (2011). Diseño institucional y regulación de la educación superior privada en México: una aproximación a la coordinación del sector, en Olivier, G. (coord.), *Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la democratización de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. UPN.
- Gama, F. (2017). *Mercadización de la Educación Superior*. ANUIES.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Miguel Ángel Porrúa.
- Morales, M. D. (2013). *Construir la legitimidad: estrategias de una institución de educación superior privada*. ANUIES.
- Muñoz Izquierdo, C.; Núñez, G. y Silva, M. (2004), *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. ANUIES.
- OECD (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.
- Rodríguez, R. (10 de septiembre de 2020). Breve historia del RVOE. Primera parte. *Campus Milenio*. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2837>
- Rodríguez, R. (17 de septiembre de 2020). Breve historia del RVOE. Segunda parte. *Campus Milenio*. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2388>
- Silas Casillas, J. C. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 7-37.
- Suárez, O. y Guillén, J. (1996). Un perfil del sistema incorporado a la UNAM. *Perfiles Educativos*, XVIII (73).
- UNAM-CGPL (2021). *Agenda Estadística UNAM*. <https://www.planeacion.unam.mx/subdireccion-de-sistemas-de-informacion-estadistica/agenda/agenda-2008-hoy/>
- UNAM-DGIRE (2021). *Catálogo de Instituciones Incorporadas a la UNAM*. <https://apps.dgire.unam.mx/catalogoSI/>

Palabras clave

educación superior, universidades privadas, regulación

La evaluación en tiempos de Pandemia: tensiones y contradicciones.

Stella Pasquariello¹ ; Gabriela Gamberini¹ ; Jesica Suárez¹

1 - Facultad de Ciencias Sociales UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Resumen de la ponencia

Este artículo plantea reflexiones sobre uno de los temas de debate de las políticas públicas, en Argentina, que alcanzó gran visibilidad en la Pandemia, como es el de las prácticas de evaluación en la escuela secundaria

El resumen se referencia en el material empírico de una investigación cualitativa que analiza los saberes y las reconfiguraciones del oficio de enseñar, en una ciudad media del centro bonaerense de Argentina.

Las concepciones, prácticas y estrategias de evaluación fueron tensionadas ante los nuevos modos de enseñar y los cambios impuestos por las políticas educativas, sanitarias, institucionales, normativas.

La evaluación como instancia que aporta a la comprensión y mejora de las situaciones educativas, en enfocó en la continuidad pedagógica y en el derecho a la educación.

Las tareas del oficio docente se abocaron inicialmente a la recomposición del vínculo pedagógico conmovido abruptamente con el cierre de las escuelas y la mudanza de la educación a la virtualidad, que no tardó en develar las desigualdades territoriales y la brecha digital existente.

Para paliar las situaciones emergentes, las alternativas de pedagógicas se ajustaron a los contextos siendo la diversidad (de vías, contenidos, formatos, estrategias y tareas) la nota distintiva del periodo e incidiendo en el oficio sobrecarga de tarea.

Avanzado el año lectivo las tensiones con las familias y estudiantes se intensificaron por los reclamos para conocer los criterios de aprobación Las decisiones ministeriales plantearon una mirada más contemplativa del proceso de evaluación, suspendiendo la calificación numérica y promoviendo la evaluación formativa de las trayectorias escolares.

Las nuevas medidas despertaron adhesiones y críticas de docentes y familias. Para algunos docentes la ausencia del efecto disciplinado de la calificación tuvo efectos negativos en el alumnado.

Las prácticas de evaluación si bien, siempre constituyen una instancia problemática del oficio docente, en la Pandemia se exacerbó y profundizó. Las tensiones relevadas plantean la necesidad de reconsiderar las concepciones y abordajes que nos ayuden a problematizar y a poder proyectar renovadas prácticas de evaluación.

Introducción

En este artículo abordamos el tema de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina durante la Pandemia del COVID 19.

La suspensión abrupta de la presencialidad escolar, a partir del establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y obligatorio (ASPO), planteó la necesidad de introducir cambios en los modos de enseñar y de aprender, y en consecuencia, en las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

A partir de testimonios de docentes obtenidos de dos fuentes de información: encuestas y entrevistas, realizadas en el marco de un proyecto de investigación que indaga los saberes del oficio de enseñar[1], el artículo analiza algunas aristas de las prácticas evaluativas en las escuelas del nivel secundario, y las tensiones y contradicciones que las fueron configurando a partir de nuevas directivas ministeriales que promovían la revisión de los modos de evaluar y el desarrollo de instancias de evaluación formativas en el nivel.

[1] El análisis se referencia en una investigación cualitativa denominada “Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar sus relaciones con la Formación Docente Inicial y la Formación Continua en los contextos sociopolíticos contemporáneos, periodo 2019-2022, acreditado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), y radicado en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) sede Olavarria.

Desarrollo

La evaluación de los aprendizajes escolares, siempre ha sido un aspecto sensible y complejo del régimen académico en las escuelas secundarias y un tema de discusión, y muchas veces de desacuerdos y disputas entre los integrantes de las comunidades educativas.

Su complejidad suele explicarse a partir de su doble función, dado que sirve tanto “para acreditar y emitir juicios de valor” como “para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” (Anijovich y Gonzalez, 2011:10); ubicándose su mayor problema en relación al lugar que la primera función tiene en las prácticas evaluativas de las y los docentes del nivel secundario.

A poco de iniciado el ciclo académico del año 2020, luego que un decreto presidencia suspendiera las actividades presenciales en todos los niveles educativos, las y los docentes se asumieron la continuidad pedagógica a través del trabajo remoto. La celeridad de los cambios educativos impuestos por la pandemia conmocionó a las prácticas educativas en su conjunto, las que comenzaron a desarrollarse de manera heterogénea -posiblemente- como nunca antes (Pasquariello, Gamberini, 2021).

A pesar de la gran incertidumbre inicial, los esfuerzos de las y los docentes del nivel se concentraron en la organización de propuestas pedagógicas para poner en marcha una escolarización no presencial de implementación en los hogares.

Al dejar de ser *la escuela y el aula*, los lugares físicos del encuentro pedagógico, las condiciones habitacionales de los hogares, el acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad, y el capital educativo y cultural de las familias, se convirtieron en factores de suma importancia para el desarrollo de la acción pedagógica y el sostenimiento de la continuidad escolar por parte de las y los estudiantes, dado que, su desigual distribución impacta en experiencias de aprendizajes muy diferentes.

Las tareas del oficio docente se centraron en la recomposición del vínculo pedagógico y en la búsqueda de alternativas pedagógicas según los contextos hogareños, siendo una constante la puesta en marcha de diversas vías de contacto, contenidos, formatos, estrategias y tareas.

A pesar de los esfuerzos docentes y de las familias, la mudanza de la presencialidad a la virtualidad, no tardó en revelar las desigualdades territoriales y la brecha digital existente en nuestro país que potenció la dinámica escolar excluyente impactando con crudeza en el ejercicio del derecho a la educación.

Una encuesta de UNICEF Argentina sobre “Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana” (Steinberg, 2021, p. 5)[i] reveló que en los primeros meses del 2020 “el 18% de las y los adolescentes entre 13 y 17 años “no contaba con Internet en los hogares”, y “el 37% no poseía dispositivos electrónicos para realizar las tareas escolares –computadoras, notebooks o tabletas–”, valor que llegó al 44% entre quienes asistían a escuelas estatales.

Al quedar trastocada la situación educativa en todos sus planos y aspectos, la escuela y los docentes necesitaron “aggiornarse” respecto de las formas y procesos para abordar la enseñanza y en consecuencia, la evaluación de los aprendizajes.

¿Qué sucedió con las prácticas evaluativas en la Pandemia?

Los docentes entrevistados plantearon el desarrollo de un proceso de evaluación muy complejo durante la pandemia, por la multiplicidad de factores y dimensiones emergentes. Las concepciones, prácticas y estrategias de evaluación se vieron tensionadas ante los nuevos modos de enseñar y básicamente por los cambios impuestos por las políticas educativas. La evaluación como instancia que aporta a la comprensión y mejora de las situaciones educativas, se enfocó en la continuidad pedagógica y el derecho a la educación.

La preocupación sobre cómo se iba a evaluar y acreditar el año escolar surgió tardíamente cuando habían transcurrido algunos meses del ASPO y ante el aumento de las consultas de los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

Si bien, suele señalarse que la evaluación “no es una función didáctica más que se yuxtapone a las funciones correlativas de enseñanza y aprendizaje, sino que, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. (Alicia Camilloni 2007), durante en los primeros meses de la educación virtual, se mantuvo “relegada” (Sverdlick, 2021) por la demanda de tareas vinculadas a la organización de las clases y el desarrollo de prácticas de cuidado del alumnado. Para las y los entrevistados algunas prácticas no alcanzaron a estar mediadas por una intención reflexiva de mejora de la enseñanza.

Más de la mitad de las y los consultados, indicó “no haber llevado adelante instancias de evaluación específica”, por ende no contaban con elementos para realizar una valoración del proceso de los aprendizajes de sus estudiantes en la Continuidad pedagógica. El porcentaje restante mencionó haber realizado alguna evaluación aislada.

No me preocupó al principio, evaluar lo que iba sucediendo (...) Estaba obsesionada en ver cómo desarrollar las clases, familiarizarme con la tecnología, saber que pasaba en los hogares de mis estudiantes, si les llegaba la tarea, si estaban bien o enfermos, si se podían conectar. (M.P. Entrevista, 2022).

Recién cuando ya llevábamos algunos meses de aislamiento, y estábamos un poco más organizadas, ahí empezamos a preocuparnos por los aprendizajes, (...) si los estudiantes estaban realmente aprendiendo, (...) necesitábamos saber que pasaba en los hogares, como resolvían las tareas, si las hacían solos, si las

resolvían (...) entendimos que teníamos pensar en la evaluación (...) Los estudiantes y las familias nos preguntaban preocupados sobre cómo sería la evaluación en la Pandemia. (M. P., Entrevista, 2020).

Durante este período, es posible señalar que no hubo una posición homogénea respecto al tema de la evaluación. Según datos relevados por el Ministerio de Educación a través de una encuesta nacional sobre el proceso de continuidad pedagógica realizada en julio del 2020 entre 21.471 docentes de nivel primario y secundario de las provincias, arrojó que “el 56% no había realizado evaluaciones (en el transcurso del primer semestre), ni con calificación numérica ni conceptual”. Entre quienes las habían realizado, “un 55% señaló haber seguido lineamientos institucionales, un 38% explicó que atendió a criterios personales, mientras que el resto se había basado en acuerdos con docentes del año para definir los criterios de las evaluaciones[1].

Los cambios que introduce la normativa escolar

Teniendo en cuenta las circunstancias inusuales del funcionamiento del sistema educativo y con la intención de “ordenar” las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias, La Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en octubre del 2020, estableció nuevas directivas de evaluación, calificación, acreditación y promoción (Resolución CFE N°363/20).

Las nuevas orientaciones en articulación con las prioridades curriculares[2] introduce una mirada más inclusiva de la evaluación en relación a los recorridos de las y los estudiantes del nivel secundario, al suspender la calificación final como requisito de acreditación y promover las evaluaciones procesuales. De esta manera se enfocó la evaluación en las trayectorias escolares, y en su seguimiento y acompañamiento. Asimismo se estableció una estrategia de extensión de los límites tradicionales del ciclo lectivo mediante la unificación del ciclo 2020-2021[3] con la intención de ayudar a fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes a través de propuestas de enseñanza, continuas e integradas entre los años escolares para atender o mejorar las condiciones de la permanencia o para reanudar la escolaridad. El concepto de Unidad Pedagógica, daba continuidad durante el 2021 a los aprendizajes del 2020, sin necesidad de acreditarlos al cierre del año calendario. La nueva modalidad de evaluación, si bien no es nueva en nuestro país[4], sí lo fue en relación a las prácticas evaluativas en el nivel secundario.

Asimismo se impulsó el programa denominado “Acompañamiento de las Trayectorias y la Revinculación” (ATR) (Res. Conjunta N° 1819/20)[5], que incorporó en la escuela, la figura docente del “acompañante de trayectorias”, asumida por estudiantes avanzados de profesorado de institutos superiores de formación docente y universidades, que debían re vincular y acompañar a los estudiantes con trayectorias discontinuas o que mantenían relaciones de intermitencia y baja intensidad con la institución[6]. Para reforzar este seguimiento se implementó del Registro Institucional de Trayectorias Educativas (RITE) como instrumento de valoración de las mismas en las escuelas.

Evaluación sumativa versus evaluación formativa

Los nuevos lineamientos de evaluación recibieron adhesiones y algunas críticas por parte del profesorado.

Las discusiones y desacuerdos versaron en lo avanzado del ciclo lectivo para introducir cambios normativos y en las dificultades para promover prácticas evaluativas inclusivas en escenarios de desigualdad y exclusión. Asimismo reclamaban falta de preparación para construir instrumentos de evaluación formativa que resultaran eficaces y significativos a los fines de interpretar el proceso y los resultados de los aprendizajes en la virtualidad.

Los cambios en la evaluación pusieron de relieve los problemas que, tanto docentes como estudiantes venían teniendo en la continuidad pedagógica. Si bien, reconocieron la importancia de evaluar el proceso de enseñanza y los aprendizajes, sus dudas y dificultades se centraron en cómo realizarla cuando tenían alumnas y alumnos que no podían seguir las clases por razones diversas como sanitarias, familiares, socioeconómicas o tecnológicas.

Al respecto, una de las docentes señaló:

La normativa nos indicaba valorar el proceso de avance de las trayectorias, pero es complejo hacerlo en la virtualidad, necesitas instrumentos específicos, hacer registros y contar con evidencias de cómo van aprendiendo. Eso durante el ASPO, sinceramente, no los teníamos, por las condiciones en que enseñamos y porque era imposible hacerlo por todas las tareas que teníamos que realizar para mantener el vínculo con todos los estudiantes

¿Cómo hice la evaluación? Bueno, luego que nos informan sobre la suspensión de la calificación y que teníamos que valorar las trayectorias, decidimos desde la escuela, tener en cuenta la comunicación con los estudiantes durante el año: si habían resuelto las tareas, si las habían enviado si habían hecho consultas y si se conectaban a las clases. Estuve de acuerdo, pero hacerlo así, igual me dejó dudas, porque la verdad no sé qué aprendizajes se dieron, sabía poco de lo que pasaba en los hogares y de cómo iban los aprendizajes. (S.T, Entrevista, 2021).

Otra docente agregó:

El contexto no nos ayudaba a hacer una evaluación formativa. Es diferente cuando todos estamos en la escuela, porque podés seguir el proceso de cada chico; en la virtualidad, eso no lo podés hacer, al menos, yo no pude (...). Porque si daba clases por Zoom muchos tenían las cámaras y el micrófono apagados por la mala conectividad, no participaban ni preguntaban (...) Algunos chicos no tenían forma de comunicarse con nosotras y nos enviaban, a veces, los cuadernillos para corregir. (...)

Evaluar las trayectorias con esta información fue complejo porque no estaban dadas las condiciones. (R.P. Entrevista, 2020).

En general, los problemas se presentaron en relación a como recoger evidencias sobre el proceso individual de las y los estudiantes y en el uso de los instrumentos de evaluación formativa y su aplicación utilizando las tecnologías de la información También en la idea de “Unidad Pedagógica” que planteaba la normativa y a las formas de hacer los informes del proceso de aprendizaje que cursaban las y los estudiantes.

Fue muy complejo para mi comprender lo que significaba “Unidad Pedagógica”, porque en secundaria y no estamos familiarizados con este término (...) Además para implementarla se necesita un tiempo de preparación para que sea beneficioso para los estudiantes. Esto no fue así porque se impuso de un día para otro, sin que podamos comprender su alcance, ni organizarnos, lo que es bastante contradictorio. (R.T, Entrevista, 2021).

Es difícil valorar el proceso de avance de las trayectorias, primero porque necesitas tener información y además saber cómo hacerlo, contar con instrumentos que te ayuden, hacer los registros y tener datos y evidencias de cómo fueron aprendiendo los alumnos, y eso en el ASPO, sinceramente, no los teníamos, ni lo previmos por las condiciones en las que enseñamos Tampoco se me ocurre pensar en cómo hacerlo si algunos chicos no participan porque no tienen modo de hacerlo. (M. Entrevista, 2021).

Varios entrevistados también plantearon sus inquietudes y dudas en relación a la efectividad de los informes en condiciones de elaborar. Explicaron que no contaban con información significativa y suficiente durante la pandemia para evaluar el avance de las trayectorias; por lo que creían que, sus decisiones eran altamente subjetivas.

Aunque existen diversos instrumentos como los mapas conceptuales, el análisis de casos, el portafolio de actividades, etc, que pueden ayudar a evaluar la marcha de los aprendizajes en un proceso de evaluación formativa, no suelen ser utilizados en el nivel con esa finalidad. Tampoco las y los estudiantes suelen evaluar su proceso de aprendizaje, lo que requiere además, tener una preparación en cuanto a contar con ciertas competencias y actitudes para aprender a aprender, y de autonomía e iniciativa.

Una de las docentes decía al respecto:

Los chicos no están acostumbrados a evaluarse, siempre somos los docentes los que ponemos la nota. Igual me preocupa ese tema porque lo que decidimos no sé si termina siendo justo para los chicos (...) A veces me pregunto si puedo ser objetiva y hasta donde se acerca lo que yo veo, a lo que a cada chico hizo o logró, si lo hizo solo o lo ayudaron, y si la nota lo refleja No quiero ser injusta, pero en la Pandemia la evaluación se me complicó mucho más y yo no sabía bien como evaluarlos en la virtualidad, ni con qué instrumentos hacerlo. (S.M. Entrevista, 2022).

Las y los docentes suelen homologar “la objetividad” a “la neutralidad” para lograr reflejar criterios de justicia (supuestamente neutrales y objetivos) que los resguarden de sus propias dudas en decisiones difíciles y también de confrontaciones y/o cuestionamientos a su autoridad (Sverdlick 2021).

Aunque la evaluación formativa está incorporada desde antes de la pandemia, como una instancia de evaluación en la provincia de Buenos Aires, las dificultades para ponerla en marcha, en particular en el nivel secundario, suele explicarse en la persistencia de ciertas prácticas tradicionales de evaluación que, en muchos casos, limitan la participación del alumnado en su propio proceso y el desarrollo de sus competencias formativas a los fines de promover evaluaciones reflexivas con devoluciones formativas del docente., en tanto “un factor central, para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje” (Camilloni, 2005).

En las escuelas del nivel secundario, aunque las y los docentes realicen las evaluaciones a través de diferentes tareas, trabajos, pruebas, etc, es poco frecuente que utilicen la información que arrojan para retroalimentar oportunamente el proceso de los aprendizajes y acompañar las trayectorias escolares.

La mayoría de las veces, la información obtenida queda asociada a la calificación y acreditación y el proceso se cierra allí, por el predominio de ciertas prácticas evaluativas enmarcadas en la lógica del control. En términos generales para interpretar adecuadamente la evidencia recolectada, las y los profesores deben tener experiencia y una formación que les permita realizar una retroalimentación oportuna del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y para modificar las prácticas pedagógicas en consecuencia.

Asimismo según los testimonios recogidos sigue siendo clave en el nivel secundario la calificación con “nota numérica” en relación al involucramiento de las y los estudiantes con las tareas escolares. Por esta razón consideraron que:

La suspensión de la calificación tuvo incidencias negativas en la participación y el compromiso de los estudiantes. La ausencia de notas influyó en la realización de las tareas, en el cumplimiento y rendimiento general. Algunos se mostraron más apáticos, parecía no interesarles cuando les dijimos que no iban a tener notas en las asignaturas. (S.P. Entrevista, 2021).

En el nivel secundario, aun cuando se incorporen prácticas vinculadas al paradigma de la evaluación formativa, “las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) son en la práctica, mucho más protagónicas que el resto (Anijovich y Gonzalez; 2012: 10); y esta manera de entender la evaluación de los aprendizajes mantiene su vigencia en las escuelas. Esto explica que algunos docentes señalaran que vieron afectados el interés por los estudios y el rendimiento y participación de las y los estudiantes, luego de ser informadas que no serían calificados. La nota mantiene su efecto disciplinador y de control en el desempeño de los estudiantes principalmente en el nivel secundario.

[1] Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

[2] Refiere a los propósitos, los saberes y las acciones que no deben faltar en la escolaridad de los estudiantes. Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>

[3] Resolución N°1872/20 de la Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1872/217075>

[4] Existen antecedentes en el nivel primario.

[5] Resolución N° 1819/20 Disponible en:

<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1819/216969>

[6] Siguiendo esta línea, en octubre del 2021, se sanciona la Ley 27.652 “estrategia Integral para Fortalecer las Trayectorias Educativas Afectadas por la Pandemia Covid-19.

[i] Informe sectorial de Educación. Fue realizada en el marco del acuerdo de cooperación para la implementación de la Encuesta MICS con el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo de Coordinación de Políticas Sociales

Conclusiones

A modo de cierre

En este breve recorrido recuperamos testimonios de docentes que expresan cómo la evaluación de los aprendizajes fue uno de los aspectos del oficio de enseñar que presentó en la pandemia las mayores dificultades para su desarrollo

Las y los entrevistados dejaron en claro que la evaluación de los aprendizajes con criterios más flexibles y contemplativos de las trayectorias de las y los estudiantes como indicó la normativa, fue muy complejo de asumir en el marco de las condiciones impuesta por la pandemia.

Los cambios introducidos por la política educativa dejó al descubierto falta de preparación de las y los docentes del nivel para llevar adelante evaluaciones de proceso – y menos aún poder realizarla en el entorno virtual.

Si bien la evaluación formativa logra efectos positivos sobre los aprendizajes, deben darse una serie de factores, tanto por parte de las y los docentes, y estudiantes como de sus contextos, que requieren preparación y planificación previa.

Las diversas características de la evaluación formativa la convierten en una propuesta que exige revisar los posicionamientos y concepciones para construir prácticas renovadas de evaluación en las escuelas secundarias, y que además, incorporen el uso reflexivo de herramientas tecnológicas y sus posibilidades, en tanto recurso para la gestión del conocimiento y la evaluación.

En este sentido, ante la experiencia transitada en la pandemia las y los docentes plantean la necesidad de considerar una agenda de formación continua que aborde el tema de la evaluación formativa y les brinde herramientas para implementar nuevos modos de acompañar las trayectorias de las y los estudiantes, en clave de garantizar el derecho a la educación de todos los sectores sociales, no solo en situaciones inusuales como una pandemia, sino también en los cambiantes contextos sociopolíticos y educativos próximos.

Bibliografía

Anijovich, R y Gonzalez, C (2021) Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni et.al: El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Pasquariello, S. y Gamberini, G. (2021). Un oficio en jaque. Miradas desde una investigación en curso sobre los saberes, sentires y haceres del enseñar en la emergencia educativa. En C. Caffarelli, A. Errobidart y S. Pasquariello (Coords.). *Cambia, todo cambia: reflexiones y (re)escrituras sobre la educación en pandemia* (pp. 121-132). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Steinberg, C. (Coord.) (2021). Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia en la educación de niñas, niños y adolescentes durante 2020. UNICEF Argentina.

Sverdlick, I. (2021). La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021. *Anales De La Educación Común*, 2(1-2), 139-148. Recuperado a partir de:

Otras fuentes consultadas

Subsecretaría de Educación. (2020). Documento base: Enseñanza y Evaluación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Disponible: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>

Decreto Nro. 320.20 Presidencia de la Nación Argentina. Disponible en: <https://bit.ly/3DmfyBE>

Palabras clave

Educación secundaria, evaluación, pandemia.

Resumen de la ponencia

Este ensayo aborda la experiencia de un pueblo indígena, específicamente con el pueblo Ñomndaa en la comunidad de Suljaa’, en el que a partir de la lucha por el reconocimiento y resistencia de sus derechos culturales construye un proyecto educativo alternativo como parte de la defensa de su territorio. Es decir, comouna “vía de estrategia” de defensa social, cultural y ambiental de su espacio de vida. Y como hoy en día, frente ala pandemia SARS-CoV2, la crisis política y económica, la comunidad de Suljaa’ ha mantenido la sostenibilidadde su proyecto educativo para hacer frente a la resistencia de su territorio.

Introducción

El siguiente ensayo nace para conocer la marcha, la protesta, la lucha de las mujeres, hombres, niños y niñas, de las abuelas y los abuelos ñomndaa por la tierra, el agua, la educación y la vida. Por otro lado, también nace con el propósito de que el lector conozca otras realidades, de recorrer distancias que a veces pensamos insalvables, de discutir sobre los problemas que enfrentan las comunidades indígenas y rurales en los que cada uno de nosotros estamos comprometidos, todos, intentando encontrar el centro del problema y de lo que lleva a nuestros sujetos sociales organizarse, defenderse, resistir y luchar.

Particularmente, lo que discuto en este ensayo es de gran importancia para el tema de mi tesis de maestría. En este ensayo pude cuestionar el tema de la educación indígena, los movimientos sociales, la cultura, identidad, territorio, la resistencia, la lucha por lo común, el poder de los discursos y cómo, a través de esto, se ha tenido que impulsar –en el tema de mi investigación- un proyecto educativo alternativo que funcione como defensa del territorio.

Por lo tanto, el objetivo principal de este ensayo es dar a conocer cómo la población ñomndaa a partir de la lucha y resistencia por la defensa de la tierra, del agua y del reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos construyen un proyecto educativo alternativo como defensa de su territorio y cómo han tenido que sostener este proyecto alternativo frente al panorama actual.

Desarrollo

Lucha por la defensa del territorio Suljaa’

Partiendo de las movilizaciones sociales que hubo en Suljaa’(Xochistlahuaca, Guerrero) en el caso de los ñomndaa (amuzgos) , existieron intentos de movilización para defender su territorio y que, en este caso, es importante conocer cada una de esas movilizaciones para entender la lucha por la defensa del territorio de los ñomndaa.[3]

Antes de desarrollar las movilizaciones cabe mencionar que la mayoría de los actores sociales que intervinieron en las movilizaciones de 1979, 1990-1993, 1997-1999 y 2002 continúan hoy en día, en la lucha y resistencia del territorio cultural.

La primera movilización masiva en Suljaa’ pretendía lograr “*transformaciones socio-económicas y culturales en el municipio*”. Sin embargo, el cambio que más repercusión tuvo la población ñomndaa en esta movilización por parte de las autoridades fue la transformación en la elección de autoridades municipales a través de la eliminación del Consejo Supremo Ñomndaa[6].

Esta transformación generó la destitución del Consejo basado en usos y costumbres a una elección individual a través del voto y mediada por los partidos políticos. Por lo tanto, como consecuencia a esta transformación, para el año de 1977, Antonio García quien había sido elegido por el Consejo Supremo Ñomndaa para ocupar el puesto como presidente municipal había perdido las elecciones contra Josefina García quien había sido apoyadapor grupos militares y políticos externos de la comunidad de Suljaa’. Sin embargo, dicho gobierno se caracterizaba por

“un enriquecimiento ilícito por el incumplimiento de sus compromisos, por el abuso de autoridad y un excesivo de violencia contra la población, [sobre todo por el uso excesivo de la fuerza manifestado en el encarcelamiento de 28 mujeres y niños]” (Gutiérrez, 2001:67).

Por lo tanto, tras estos hechos, la población ñomndaa solicitó la destitución de la presidenta municipal y es así como surge, a petición de los ñomndaa, un grupo de orientadores compuesto por promotores bilingües y estudiantes de la Universidad de Chapingo con el objetivo de orientar a los ñomndaa para que se organizaran, movilizaran y exigieran sus demandas. Luego de la orientación y de diagnosticar cuales eran las peticiones concluyeron en que las principales demandas eran:

1. Carencia de una escuela secundaria en virtud de que varias generaciones de jóvenes se estaban quedando sin estudiar
2. Acaparamiento de productos agrícolas y artesanías de la región (aguacate, mamey, naranja, panela, textiles), lo que posibilitaba luchar por una mejor comercialización
3. Necesidad de pavimentación de la carretera Suljaa' - Ometepec y
4. Problemas laborales de maestros y promotores bilingües (Gutiérrez, 2001: 70-71).

Tras esta orientación y de diagnosticar los principales problemas que había en la comunidad de Suljaa', se llevó a plantear un movimiento más estratégico, en el que su principal bandera de lucha era la creación de una escuela secundaria, por ser esta la demanda con mayor petición de la población ñomndaa.

Luego de lograr la creación de la secundaria seguiría la toma del palacio municipal, sin embargo, ante este hecho, las autoridades no tardarían en manifestarse provocando el asesinato de un maestro y de llevar a muchos pobladores ñomndaa a la cárcel, dando cuenta, de que el movimiento había terminado

La década de los ochenta, se caracterizó en Suljaa' por una serie de reacomodos dentro de la intermediación social, lo que permitió la incorporación de diversos actores sociales, los cuales eran; los partidos políticos dentro del municipio, el Magisterio que participaba como intermediario entre la población, el Estado y los maestros y maestras ñomndaa cuyo papel fue y sigue siendo crucial en la movilización social y, por el prestigio y reconocimiento que tiene dentro de lo que Anderson llama el *"imaginario social"*[7].

Conociendo la perspectiva de estos tres sujetos, podemos reflexionar sobre la tercera movilización, la cual fue en el año 1990-1993 y que tenía como paisaje *"la implementación de una política abierta a la oposición y con el turismo como eje de desarrollo económico"* (Gutiérrez, 2001: 100).

En el periodo 1990-1993 que hubo un conflicto entre los candidatos de los partidos políticos por la evidenciada corrupción de algunos candidatos. Dentro de este conflicto sobresalían cuatro sujetos sociales: Rufino Añorve del partido Comité Municipal del Partido; Aceadeth Rocha quien solo aparecía en la comunidad durante el periodo electoral, María Dolores del PRI y Marciano Guzmán.

De los cuatro miembros electorales, fue Rufino Añorve quien gano la presidencia municipal, sin embargo, Rufino Añorve gano las elecciones por los *"elementos que lo constituían como figura caciquil"* (Gutiérrez, 2001), es decir

"el primer elemento, se refiere al apoyo recibido por parte de su tío Marcelino Miranda, quien era diputado estatal, el segundo elemento fue por su posición económica elevada, resultado de sus actividades como comerciante y ganadero; el tercer elemento, se debe al establecimiento de lazos parentales con familias adineradas de [Suljaa'] y el cuarto elemento, por el control ejercido sobre la población a través de lo económico" (Gutiérrez; 2001: 117).

Sin embargo, previo a obtener la presidencia municipal, la inconformidad de la población se había hecho presente. La comunidad como el ayuntamiento para impedir que Añorve ejerciera la presidencia municipal. Con la experiencia que tenían con las previas movilizaciones, se organizó un Comité de Lucha donde se eligió a Genaro Cruz (importante maestro de la comunidad y líder ejidatario) como encargado del Comité de Lucha, pero luego de dos meses de la toma del ayuntamiento la organización fue desalojada a la fuerza y se entregó la presidencia municipal a Rufino Añorve, ya que como lo menciona Valtierra

"la represión no se hizo esperar, para tener una idea del ambiente social que prevalecía en el año 1990, el grupo de don Rufino expresaba públicamente que éste había recibido órdenes directas del gobernador Ruiz Massieu, de que él puede golpear a la gente indígena a su antojo y si es posible que los mate, que no tenga cuidado que no va a pasar nada, absolutamente" (Entrevista a Carmelo Valtierra citado por Gutiérrez, 2001: 119).

La cuarta movilización tuvo que ver con el periodo electoral de 1997-1999 y como candidatos a la presidencia municipal estaban Rufino Añorve, Josefina García, Marciano Mónico[8] y Genaro Cruz quien había sido elegido por un grupo de ancianos del municipio de Suljaa' y que iba representando al PRD. Cabe mencionar que Genaro Cruz realizo un recorrido por toda la comunidad de Suljaa' para ver cuáles eran las demandas que tenía la población y de acuerdo a las necesidades y aspiraciones que tenían los ñomndaa, se *"realizo un documento en el que se abordaban siete temas principales, producción, salud, una mejor educación, justicia, organización, cultura y religión"* (Entrevista a Oliver Cruz; 2022).

De acuerdo con Oliver Cruz, este proyecto era muy importante para la población Ñomndaa ya que

"consistía en revalorizar las necesidades de la población de Suljaa', además se pretendía impulsar proyectos productivos y económicos que fueran de acuerdo a nuestras necesidades, el documento que realizo mi padre se considera autónomo porque al menos para nosotros se basaba en nuestras necesidades" (Entrevista a Oliver Cruz; 2022).

Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos de Genaro Cruz; Marciano Mónico obtuvo el triunfo en las elecciones gracias a lo que anteriormente llamamos *"elementos que lo constituían como figura caciquil"*. Esto fue lo que

provoco la cuarta movilización en Suljaa', pero, en esta movilización, por primera vez, se exigía la intervención del Congreso Local para la resolución del conflicto, pero estos para aplacar a la población "otorgo ayudas y prestamos económicos, así como despensas" (Gutiérrez; 2001:130).

En el libro "Désptas y caciques. Una antropología política de los amuzgos de Guerrero" de Miguel Ángel Gutiérrez nos menciona a través de la voz de Petrona de Jesús como concluyo esta cuarta movilización

"lo único que se logró fue la destitución de la doctora Zapata como síndica y pusieron a otro del PRI. La gente dijo que ya no había otra solución. Varias veces fue una comisión a Chilpancingo, pero iban de dos, tres gentes, o si no iban siempre los mismos, y la gente no sabía que iban a negociar; de aquí se iban con las propuestas y cuando regresaban...nada, silencio. Es ahí cuando se escucha que a Alberto Martínez le dieron diez mil pesos y aparte negoció una plaza de maestro para su hijo, es un campesino y comerciante; y también Bernardino recibió cinco mil pesos; el presidente del PT, que es Marcos, diez mil pesos le dieron además comisión como maestro para descansar un año, se vendieron. Entonces todos los del Comité de Lucha se fueron vendiendo y así fue como se perdió la lucha, entonces cuando ellos se terminaron de vender, vienen y dicen que Mónico va a volver a subir[...] "hay que dejarlo subir, van a quitar a Josefina, confórmense con eso" [...] y adiós la lucha...puros títeres, puro corrupto que nada más le gusta el dinero..." (entrevista a Petrona de Jesús, citada por Gutiérrez, 2001:132).

Retomando el antecedente de los intentos de movilización y resistencia por parte de la población ñomndaa para defender su territorio, fue hasta el año 2002 que, ya cansados de tanta represión ahora con la nueva presidenta municipal Aceadeth Rocha quien también toma el poder por ser una figura caciquil y del despojo de sus bienes (tierra, agua), de su cultura, lengua materna y modos de vida, que las personas[9] se empiezan a organizar como una "comunidad". Ya que como lo menciona Warman

"La comunidad representa una forma específica en la organización de las relaciones sociales y no un lazo genérico entre las cosas y la gente, se refiere a la comunidad [...] como un instrumento de lucha, una herramienta para la supervivencia y la reproducción. [Es así como] un número creciente de organizaciones y movimientos campesinos recurren a él para identificarse, legitimar sus demandas sobre la tierra [el despojo de sus bienes, de sus modos de vida, cosmovisiones] y formular sus proyectos para la redistribución de los recursos justo y productivo" (Warman, 1985: págs. 8-9).

Es por eso que, ya organizados como una comunidad empiezan a construir espacios de lucha por lo común entendiéndolo como "una relación social y no [como] una cosa. Y es que, si bien lo común puede expresarse en el agua, la tierra, los minerales, las semillas o los bosques; o en la previsión pública con respecto al bienestar, la salud, la educación o los espacios públicos..." (Navarro; 2015: 24).

Partiendo de la idea de estas dos citas y del poder que tienen los discursos como "formas de resistencia" (Oslender, 2003) podemos comprender cómo las Autoridades Tradicionales de Suljaa' y la población se lograron organizar para declarar en el año 2002 lo siguiente

"Los últimos años nosotros los ñomndaa de Suljaa' y las comunidades nahuas y mixtecas pertenecientes al municipio, hemos vivido una crisis política sin precedentes que llevo desde hace año y medio a la toma masiva del Palacio Municipal de Suljaa' y al desconocimiento [de la presidenta municipal] Aceadeth Rocha [...]. El municipio vive un clima de zozobra y represión desde hace meses, y así se celebraron las elecciones para elegir al nuevo Presidente Municipal [...] el "triunfador" de esta contienda resulto ser del PRI y de la familia de la ex Presidenta, con lo cual vemos que el "estado de derecho" premia a los delincuentes, a los que roban el dinero del pueblo, a los que sirven a los poderosos que bien viven a costa de oprimir y de representar a los indios y a los pobres. Ante el vacío de poder de nuestro municipio, ante la complicidad y respaldo del gobierno estatal hacia los caciques locales, ante los oídos sordos del gobierno federal [...] ante la evidente incapacidad de responder a nuestro reclamo de justicia y desarrollo como pueblo, nosotros los habitantes [de la comunidad de Suljaa'] decidimos formar nuestro gobierno. Nos cobijamos en los Acuerdos de San Andrés porque son las palabras de nosotros, los pueblos indígenas, que el gobierno federal firmó, y que hasta la fecha se ha negado a cumplir, porque es la palabra viviente; es norma de nuestras comunidades y nuestros corazones; y que por ser nuestra, el gobierno las siente fuera del "estado de derecho", pero vive con nosotros, aunque de manera clandestina. Hoy retomamos nuestro propio camino, recorriendo el camino [...] sabemos hacia donde vamos, el camino de abajo, el que hemos aprendido, el que nos enseñaron, el que por siglos recorrieron los abuelos de nuestros abuelos, el que no se hace de mentiras sino el que se construye a pasos verdaderos, entre todos y todas, unidos como el día en que nacimos de esta tierra. No estamos planeando separarnos de esta nación mexicana que tanto queremos, ni con los pueblos con los que hemos construido juntos nuestra historia, queremos que nos dejen vivir como sabemos, tejiendo los hijos de nuestro propio desarrollo político, social, económico, educativo y cultural" (Autoridades Tradiciones de Suljaa', 2002, citado por Díaz, 2014: 102).

A partir de este nuevo levantamiento, se empieza a luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, logrando, la organización y movilización del pueblo ñomndaa, la forma de hacer justicia, la atención autónoma de la tierra, el agua (ríos y manantiales), la creación de la biblioteca "Waa' Libro Suljaa'" (donde se resguarda los archivos, las memorias e historia de la comunidad), lapolicía comunitaria, la Radio Comunitaria Ñomndaa: La Palabra del Agua y el proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an "Una Escuela para la Vida".

Proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida” como resistencia del territorio Suljaa’

De acuerdo a lo que declaraba la población ñomndaa en el año 2002 se hacía evidente la lucha por el reconocimiento de sus formas de ser y estar en el mundo, el derecho a la importancia de su historia, memoria colectiva y saberes propios y, por lo tanto, que dentro de la comunidad de Suljaa’ tienen derecho a decidir y definir de manera comunitaria su territorio, de crear sistemas de resistencia y recuperación, dando la posibilidad de construir espacios de lucha por lo común, como es el caso de la educación, con proyectos educativos alternativos que respondan a las necesidades de la población ñomndaa y de reconocer su territorio. Ya que como lo menciona Toledo y Ortiz-Espejel

“el mundo [indígena] encuentra su contraparte en el surgimiento, multiplicación y expansión de proyectos alternativos realizados por diversas conglomeraciones sociales a escala local, municipal o regional, que aparecen en calidad de propuestas contrahegemónicas y emancipadoras al proceso global [...]. Formulados de otra manera: ante la modernidad dominante, materialista, tecnocrática, mercantilista, comienzan a surgir y a enfrentar otras modalidades que podemos calificar de experiencias dirigidas a construir modernidades alternativas. [...] [y] por lo general, estos proyectos alternativos son consecuencia de procesos de resistencia social realizados por sectores marginados y explotados” (Toledo y Ortiz-Espejel, 2014: 7).

Por lo tanto, la esperanza, en la comunidad de Suljaa’ de crear un proyecto educativo alternativo se inscribe desde la lucha por lo común, desde la resistencia y desde su reconocimiento. En ese sentido el proyecto Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida” inicia en la escuela primaria “El Porvenir” bajo la supervisión de Victoriano López (quien actualmente es director de la primaria), Bartolomé López (Supervisor educativo de la zona b en Suljaa’) y la asesoría externa, en un primer momento, de Jani Jordá y, en el cual, de acuerdo a Rivas tendrá como objetivo

“...[centrarse] en la realidad del niño, de la niña, su pensar, sentir y hacer, de manera que parte de todo aquello que le es significativo. El proyecto en sí, busca brindar una educación que surja a partir de la realidad del pueblo, los intereses de la comunidad, los problemas y necesidades que se presentan diariamente, de las soluciones que se construyen entre quienes conforman la comunidad [de Suljaa’]” (Rivas, 2020: 97).

De esta manera el proyecto Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una escuela para la Vida” defiende el territorio con acciones en la comunidad, pero, sobre todo, en la escuela y dentro del aula, de tal manera que recuperan los contenidos propios de la población ñomndaa, para desarrollar en todos los grupos de la escuela, una planeación didáctica con un tema en común, por ejemplo, los juegos tradicionales ñomndaa, alimentos, vestimenta, el telar de cintura, música y danzas pues estos son los elementos fundamentales para mantener la resistencia y el reconocimiento de su territorio. Es por eso que cada maestro y maestra ñomndaa trabaja con líneas de trabajo basadas en una educación artística, desarrollo y recreación física, permacultura y telar de cintura en el que incluso los padres y madres de familia intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos ya que como lo menciona el maestro Cipriano de la escuela El Porvenir

“...los niños están aprendiendo cosas reales, que tengan significado [...]. Llevamos [...] cuatro años trabajando líneas de trabajo y estamos trabajando una hora más, en este caso, en esta primaria junto con los padres, trabajamos tres maestros, la compañera es de educación artística, el profesor Javier es de desarrollo y recreación física y su servidor está encargado de permacultura, es una agricultura orgánica donde los niños están produciendo y sembrando para autoconsumo, se siembra hortaliza, rábanos, cilantro calabacita y todo lo que necesita la hortaliza y esto se puede vender y el dinero sirve para la cocina, es de esta manera que fomentamos la cultura de la siembra de manera orgánica pues no ocupamos productos químicos sino estiércol de chivo, materia orgánica y esto es lo que nos referimos con líneas de trabajo...” (Entrevista al maestro Cipriano de la escuela El Porvenir, 2016).

Por otro lado, de acuerdo a las notas de mi diario de campo y de las charlas y entrevistas que he tenido con la población ñomndaa, a los niños y niñas también se les enseña la historia y el origen de los ñomndaa, con el motivo de fortalecer la identidad propia a partir de los saberes locales, pero sin olvidar los occidentales, creando así una educación para toda la vida.

[1] Por ejemplo, la cooperativa “Telar Amuzga”

Cooperativa “Flores de la Llanura”

Cooperativa “La flor de Xochistlahuaca”

[1] En el territorio Suljaa’ (occidentalmente conocido como Xochistlahuaca) está la presencia de afroindígenas, mixtecos, nahuas y mestizos.

[2] Es importante mencionar que fueron los españoles y mestizos quienes los nombran amuzgos, es por eso que ellos dentro de la comunidad y como parte de su resistencia cultural prefieren que se les mencione como población ñomndaa o Nnancue ñomndaa

[3] Lo que trato de demostrar también en este ensayo es el tema del agravio y el poder de los discursos que hubo en Suljaa’

[4] Este archivo se encuentra en el Archivo de la Comisaría Agraria del Municipio de Suljaa´

[5] Información obtenida de la Tesis de Maestría de Victoriano López, 2004

[6] Estos Consejos Supremos Indígenas fueron demandas impulsadas desde el Instituto Nacional Indigenista (INI) con el objetivo de que los indígenas estuvieran representados frente al Estado. Sin embargo, algo que nos menciona Bartra en su obra “Las guerras del ogro” “El Instituto Nacional Indigenista (INI) busca [integrar a los indígenas] a la sociedad nacional, rescatar su cultura como folclor y en el mejor de los casos atender sus reclamos económicos, sociales y políticos en tanto que ciudadanos, pero soslayando la reivindicación de su identidad y los derechos que de ella emanan” (Bartra, 2004:87)

[7] De acuerdo con Anderson, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto prevalece en cada caso, el sujeto social se concibe siempre como un compañerismo profundo

[8] Es importante conocer el antecedente de Marciano Mónico. Durante el periodo presidencial de Rufino Añorve, Mónico fue también parte del Comité Municipal del partido que se caracterizaba por el despótico poder, uso de violencia y la desviación de fondos y corrupción

[9] Tomando en cuenta que la movilización siempre era llevada a cabo por los ñomndaa, es hasta esta lucha que se unen en la movilización los nahuas y mixtecos.

Conclusiones

La sostenibilidad del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida” frente al panorama actual

El siguiente punto tiene como objetivo, reflexionar como hoy en día, frente al panorama actual que enfrenta la comunidad de Suljaa´, los maestros y maestras ñomndaa, gracias a la esencia del proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida” han logrado seguir con la resistencia y defensa del territorio.

Es importante mencionar, sobre todo para entender el contexto de este punto que, fue en el año 2020, que el mundo se paralizó con la noticia de la pandemia SARS-CoV2 y en el caso de México, fue a principios de marzo de 2020 que el Gobierno declaraba un aislamiento oficial derivado de la contingencia sanitaria de la pandemia, el cual, no solo afectaba gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas y culturales, si no que impactaba fuertemente en lo educativo.

Por lo tanto, para iniciar la reflexión hay que partir de la pregunta ¿Cuáles son los problemas que ha tenido la comunidad de Suljaa´ frente a la pandemia SARS-CoV2 y, de qué manera los maestros y maestras Ñomndaa con el proyecto educativo alternativo han ayudado a la comunidad como parte de la defensa y resistencia del territorio?

Partiendo de esta pregunta, algunos de los problemas que ha tenido que enfrentar la población ñomndaa son los siguientes:

Político: La población ñomndaa ha tenido que enfrentar el retorno de la cacique Aceadeth Rocha como Presidenta Municipal, cabe mencionar que en la campaña electoral ella se enfrentaba al maestro Bartolomé López quien había sido elegido por la población y era apoyado por todos los maestros y maestras de la comunidad de Suljaa´, sin embargo, pese a los esfuerzos de la población, Aceadeth se convirtió en la presidenta municipal, por su alta posición económica que utilizaba a su favor para tener el control ejercido sobre la población. De acuerdo a las charlas que tuve con algunos pobladores, que en este caso mantendré en anonimato, comentaban

“en la campaña electoral ella vio que la gente estaba muy mal económicamente, sobre todo en las zonas de Suljaa´ que necesitan más apoyo, ella les daba 500 pesos y la gente lo aceptaba porque era mucha la necesidad” (Entrevista anónima, 2022).

A pesar de que hubo una inconformidad por parte de la mayoría de la población ñomndaa, no se pudo lograr una movilización, pues también tenían que mantener una distancia y un cuidado sanitario derivado de la pandemia SARS-CoV2.

A esto también se sumaba la muerte de dos de los principales líderes de la comunidad a causa de la pandemia (que habían permanecido en la resistencia y defensa del territorio), lo que provocó la división de los grupos ejidatarios y del grupo los “guardianes del agua”. Sin embargo, pese a las divisiones entre los grupos y con el retorno de la cacique a la presidencia municipal, los maestros y maestras a través del proyecto educativo alternativo han logrado organizar a la gente por el bien de la comunidad, porque como bien lo mencionaban en una de mis entrevistas “organizar a la gente es seguir luchando y resistiendo por nuestro territorio, es parte de nuestra lucha intestina, por eso prestamos la escuela para las Asambleas, por eso ayudamos a organizar, es parte de lo nuestro” (Entrevista anónima, 2022).

Económico: Con la pandemia SARS-CoV2 hubo una crisis económica muy fuerte en Suljaa´, la mayoría de los habitantes perdió su empleo, por lo que tuvieron que buscar alternativas en el comercio y venta de diversos tipos

de mercancías en las plazas públicas, sin embargo, dichas actividades fueron prohibidas por el ayuntamiento, dejándolos sin posibilidades objetivas de salir adelante

“a la mayoría de las personas la pandemia los afectó mucho económicamente, afectó sus centros de trabajo y hasta su propio empleo. Aquí por parte del ayuntamiento se dictó que ya no se pusiera la gente a vender los domingos en la plaza, porque es cuando los domingos la gente aprovecha para vender sus productos [...]. El ayuntamiento dijo: no se abre la plaza, se quita todo, hasta las tejedoras que se ponen en los arcos. Nosotros que comprábamos nuestros alimentos en las plazas ya no teníamos donde comprar. Eso fue un problema muy serio para todo el pueblo y hasta la fecha, al menos aquí en Suljaa’ no se ha regulado la economía” (Entrevista anónima; 2022).

Si bien, la pandemia en Suljaa’ ha evidenciado lo grave de la desigualdad y pobreza que hay en la comunidad, pues a este problema se suma que hoy el ayuntamiento los deja vender en las plazas, pero bajos ciertos criterios, de acuerdo a una de mis entrevistas “a las tejedoras ya no las dejan ponerse en los arcos, en los arcos ya solo se ponen las de cierto estatus social y solo son dos y sus productos son de segunda mano” (Entrevista anónima: 2022)

En conclusión, la economía en Suljaa’ se ha visto deteriorada por la falta de apoyo del ayuntamiento y por la pérdida de trabajo de los campesinos, jornaleros y tejedoras ñomndaa, lo que ha causado que los niños y niñas ñomndaa tengan que abandonar la escuela por falta de recursos económicos. Sin embargo, como forma de apoyo y de movilizarse, los maestros y maestras ñomndaa del proyecto Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una escuela para la Vida” y de la solidaridad que caracteriza a los pobladores ñomndaa se han creado lo que Stavenhagen llama “redes indígenas” entendiéndose como “medios de ayuda mutua y solidaridad en casos de emergencia, de apoyo a los gastos y actividades vinculados a ceremonias religiosas, fiestas parroquiales [y actualmente a sobrevivir a la pandemia SARS-CoV2]” (Stavenhagen; 2010;177).

Es decir, a través de esta organización solidaria y de resistencia, las mujeres dedicadas al telar de cintura crean cooperativas para la venta artesanal ya no solo en las comunidades cercanas a Suljaa’, sino a nivel mundial[1]; los agricultores se han organizado para ir casa por casa a ofrecer sus productos y, los maestros y maestras han apoyado para que nos niños y niñas de bajos recursos no se vean en la necesidad de abandonar la escuela.

Educativo: Por lo tanto, frente a los problemas que hay el Suljaa’, los maestros y maestras del proyecto alternativo educativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida” han realizado estrategias de apoyo para la comunidad, pero también estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los niños y niñas sigan teniendo una educación descolonizada, significativa, pero, sobre todo, con capacidad libertaria de pensamiento crítico. De esta manera, el proyecto educativo alternativo mantiene viva la resistencia, la lucha y la defensa de sus costumbres, tradiciones, lengua, cultura, valores y cosmovisiones. Ya que como lo menciona Rivas

“[la población Ñomndaa] es un ejemplo de la lucha, esfuerzo y valentía por la manutención de su cultura, de su forma de vida, de su organización, en otras palabras, de la defensa de su territorio. Demuestra con su forma de organizarse y de actuar el valor que tiene los pueblos originarios y que a pesar de la globalización y la insistencia por invisibilizarlos, se puede mantener vigente la riqueza con la que se formaron, crecen y se sostienen [...], el proyecto educativo “Una Escuela para la Vida” es una manifestación más de la fuerza con la que se organizó la comunidad, con la que actúa y se sostiene en el día a día ya que es el resultado del trabajo comunitario, de un pueblo que es sensible a la necesidad de un proyecto educativo de una escuela que fortalece la lengua, la identidad y su cultura desde una mirada descolonizadora” (Rivas; 2020: 51).

Por lo tanto, la recuperación y la resistencia del territorio Suljaa’ ha persistido, hoy en día, gracias a la organización y compromiso de la población ñomndaa y de su proyecto educativo alternativo Cwii Scwela cantyja „naan? chiuu waa na Nncwanto? Ts?an “Una Escuela para la Vida”.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, FCE.
- Barabas, A. (2008). Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca. Disponible en file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-CosmovisionesYEtnoterritorialidadEnLasCulturasIndi-2902129.pdf
- Cruz, O. (2015). Génesis y apuestas de un proyecto universitario intercultural UNISUR (2007-2011). [Tesis de doctorado]. UAM-X
- Díaz, V. (2014). Cwitsa’ntjomndyoche’njoo Construcción y desarrollo de una autonomía de facto: Suljaa’ Xochistlahuaca, Guerrero. [Tesis de maestría]. UNAM
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. En Cuadernos de Antropología Social. Disponible en file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-TerritoriosDeDiferencia-5281928.pdf
- Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. En Revista IIDH Vol. 52. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>
- Gutiérrez, M. (2001). Déspotas y caciques. Una antropología política de los Amuzgos de Guerrero, México, Universidad Autónoma de Guerrero.

Moore, B. (1989). La inevitabilidad y el sentimiento de injusticia”. En *La injusticia: las bases sociales de la obediencia y la rebelión*, México. UNAM/IIS

Navarro, L. (2015). *Luchas por lo común. Antagonismo social contra el despojo de los bienes naturales de México*. Ed. BUAP, Bajo tierra Ediciones.

Oslender, U. (2003). “Discursos ocultos de resistencia: tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana”. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 30

Ramírez, B. y López Levi, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. México. UNAM. Disponible en <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/19/101/311-1>

Rivas, Y. (2020). “La Escuela para la Vida” del pueblo Nn’anncue Ñomndaa. Estudio de caso. [Tesis de maestría]. UAM-X

Toledo, V. y Ortiz-Espejel, B. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. México. Disponible en <http://www.cidesca.org.mx/archivos/E2-2.pdf>

Warman, A. (1985). *Notas para una redefinición de la comunidad agraria*. En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 47, Núm. 3, Jul-Sep

Entrevistas:

Entrevista al maestro Cipriano, del proyecto “Una Escuela para la Vida”, primaria “El Porvenir” en la comunidad de Suljaa’. El día 13 de junio de 2016

Entrevista al maestro Cipriano, del proyecto “Una Escuela para la Vida”, primaria “La Casa de los niños amuzgos” en la comunidad de Suljaa’. El día 20 de septiembre de 2022

Entrevista a la maestra Yolanda, del proyecto “Una Escuela para la Vida”, primaria “La Casa de los niños amuzgos” en la comunidad de Suljaa’. El día 20 de septiembre de 2022

Entrevista a Oliver Cruz, padre de familia. El día 16 de junio de 2022

Entrevistas anónimas. El día 15 de junio de 2022

Notas de campo en Suljaa’, Guerrero y Puebla, 2022

Palabras clave

educación indígena, proyecto alternativo, territorio
educação indígena, projeto alternativo, território
indigenous education, alternative project, territory

2
3

Resumen de la ponencia

A partir de la teoría de los campos de Bourdieu y de los trabajos de éste sobre el campo de la educación superior francesa, específicamente de sus trabajos en *Homo Academicus* y *Una invitación a la sociología reflexiva*, se construye evidencia empírica para hacer una primera aproximación sobre el campo educativo mexicano. El abordaje se hace a partir de la operacionalización del concepto de campo propuesto por Bourdieu; y se generan índices a partir del censo de 2020, así como con fuentes secundarias como los anuarios estadísticos de ANUIES y los resultados de nuevo ingreso de las universidades mexicanas. En esta ponencia se presentan los primeros avances de un proyecto de investigación que busca dar cuenta de las diferentes jerarquías existentes entre los campos disciplinarios en México. Con los censos y encuestas nacionales se muestran los diferentes orígenes sociales y los destinos laborales de los que participan en los diferentes campos disciplinarios. Los datos muestran cómo para el caso mexicano los diferentes campos disciplinarios seleccionan a sus estudiantes de acuerdo con diferencias en los orígenes sociales, dando lugar a diferencias sociales en los destinos laborales. La investigación muestra la relevancia de la perspectiva de los campos desarrollada por Bourdieu para analizar el caso de la educación superior mexicana, como un espacio de reproducción de las diferencias sociales.

Introducción

El pensamiento crítico en el campo de la educación superior tiene sus inicios en el texto de Kant, *El conflicto de las facultades*. Allí Kant plantea que de las 4 facultades que conforman a la universidad (2020), 3 se encuentran dominadas por el poder estatal, a saber, las facultades de derecho, medicina y teología; sólo la facultad de filosofía está libre de la dominación del poder estatal. Cabe señalar que en la facultad de filosofía se encontraban lo que hoy entendemos por filosofía, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades. Así, de acuerdo con Kant a la facultad de filosofía le compete la revisión crítica del conocimiento que se genera en las 4 facultades. Las facultades de derecho, medicina y teología se caracterizan por recurrir a textos canónicos, reproducir los intereses del poder y la imposibilidad de cuestionar su ejercicio. Dado que su conocimiento depende de la interpretación de textos canónicos, es imposible la ruptura crítica con tales textos. Pero en la facultad de filosofía, en la medida que no se depende de textos canónicos, y dado que existen en el ser humano condiciones reales de producción de conocimiento empírico, siguiendo una serie de reglas lógicas, es posible hacer avanzar el conocimiento en todos los ámbitos de la vida humana, incluido el que ocurre en las facultades de medicina, derecho y teología. Así, pues, a la facultad de filosofía le corresponde el análisis crítico de toda la realidad humana.

Como vemos, con Kant inicia un proceso reflexivo sobre la capacidad crítica de la educación superior, que parte de la filosofía y las ciencias. Si estas cumplieran su papel liberador del conocimiento, cambiaría la subordinación del conocimiento ante el poder estatal. Sin embargo, 2 siglos después de la publicación del conflicto de las facultades, Bourdieu, en el libro *“Homo academicus”* (2008), para el caso de Francia, apoyándose en el conflicto de las facultades de Kant, mostraría que las áreas de derecho y medicina seguirían siendo ocupadas por los sectores más tradicionales de la sociedad francesa, generalmente de derechas; y la filosofía, habría adquirido un status tal que sería ocupada también por los estratos más altos de la sociedad. De acuerdo con Bourdieu, la inserción de la población de una sociedad en el espacio de la educación superior se da de acuerdo con los orígenes y posiciones sociales, donde los orígenes y posiciones más altas se dan en las áreas de conocimiento más legitimadas en términos económicos y simbólicos; quedando los más marginales en las áreas de conocimiento más marginales. El hecho de que la filosofía y ciertas ciencias atraigan población con mejores orígenes y posiciones sociales, al mismo tiempo que las áreas de conocimiento más tradicionales como medicina y derecho, permite ver que el campo de la educación superior es dinámico, y que el poder estatal y de las clases económicas con mayor poder, tienden a subordinar, atraer, áreas de conocimiento que en algún momento fueron críticas del poder.

Nos enfrentamos, pues, a la necesidad de que desde la educación superior se diagnostiquen las distribuciones de la población de la educación superior en las áreas de conocimiento y las formas en que el poder estatal y económico subordinan a las distintas áreas de conocimiento. En el presente documento, haciendo uso de los microdatos del censo mexicano 2020, damos evidencia empírica de estas distribuciones para el caso mexicano.

Para continuar con el trabajo de Kant y de Bourdieu, las áreas no dominadas, tendrían que generar un conocimiento tal que cuestione el conocimiento que se genera en las áreas dominadas al poder y en las propias. El pensamiento crítico, pues, para ser liberador ha de provenir de las áreas menos dominadas, pero paradójicamente, son estas las más marginales dentro de la jerarquía universitaria.

De acuerdo con Bourdieu, en el texto el oficio de científico (2001), las ciencias naturales son las ciencias más autonomizadas, pero están siendo subordinadas al poder económico por la vía de la subordinación de la investigación a proyectos económicamente rentables. Es decir, desde que entramos a un proceso de privatización de las universidades, con los recortes presupuestales a la educación superior y la consiguiente pelea de recursos económicos a través de la iniciativa privada, la autonomía de las ciencias naturales se ve fuertemente amenazada para desarrollar investigaciones en función de los intereses del capital privado. En este sentido, se precisa de una defensa de la educación superior por la no disminución de recursos públicos para toda la universidad. Es decir, en términos epistémicos, las ciencias naturales son autónomas, pero se ve amenazada esta autonomía por la reducción de recursos económicos.

Sin embargo, en el caso de las ciencias sociales y las humanidades y de la educación, el panorama es mucho más complicado, porque aún no se ha logrado la autonomía epistémica, en un momento en que se reducen los recursos económicos. Digamos que las ciencias sociales se encuentran doblemente amenazadas: epistémica y económicamente.

De acuerdo con Bourdieu (2001) y Norbert Elias (2008) las ciencias sociales se encuentran dominadas en términos epistémicos porque en su mayoría no han desarrollado métodos propios, y más bien replican los de las ciencias naturales, divulgados por ciertas filosofías, que buscan no perecer haciendo la filosofía de las ciencias naturales, intentando aplicarlas a las ciencias sociales; entiéndase método positivista o hipotético-deductivo o falsacionismo, etc. Además, esta episteme se encuentra dominada en términos sociales por tres vías: por un lado, dado que los métodos que buscan instaurarse provienen de la filosofía, esta proviene de los profesionistas con orígenes sociales más altos; y en segundo lugar, más importante, es que quienes tienen intereses teóricos en las ciencias sociales, también provienen de los orígenes sociales más altos; en tercer lugar, en las ciencias sociales no existen ni teorías comunes, ni metodologías comunes, no existen ni consensos teóricos ni consensos metodológicos, de modo que se imponen las teorías y metodologías dominantes de los sectores dominantes, que provienen de los orígenes sociales más privilegiados. A decir de Bourdieu y Wacquant (2005), la falta de reflexividad en las ciencias sociales, o la falta de vigilancia epistemológica, posibilita que el sentido común de los sectores más privilegiados se imponga en las ciencias sociales y les impida avanzar en la autonomización epistémica.

La dominación económica en las ciencias sociales es todavía más fuerte porque al considerarse como ciencias menores, los recursos que les son designados, o por los que puede competir son menores; es decir, al no encontrarse legitimadas, se les asigna naturalmente menos recursos; y los pocos que se les asignan son obtenidos por los sectores dominantes que para lograr su legitimación son dependientes de la episteme de las ciencias naturales; de ahí que la doble dependencia y amenaza sean sumamente preocupantes. Y, no obstante, son a estas ciencias sociales a quienes corresponde el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de las relaciones de dominación dentro de la educación superior; la liberación del pensamiento corresponde a las disciplinas más dominadas, como en su momento lo infirieron Kant y posteriormente Bourdieu.

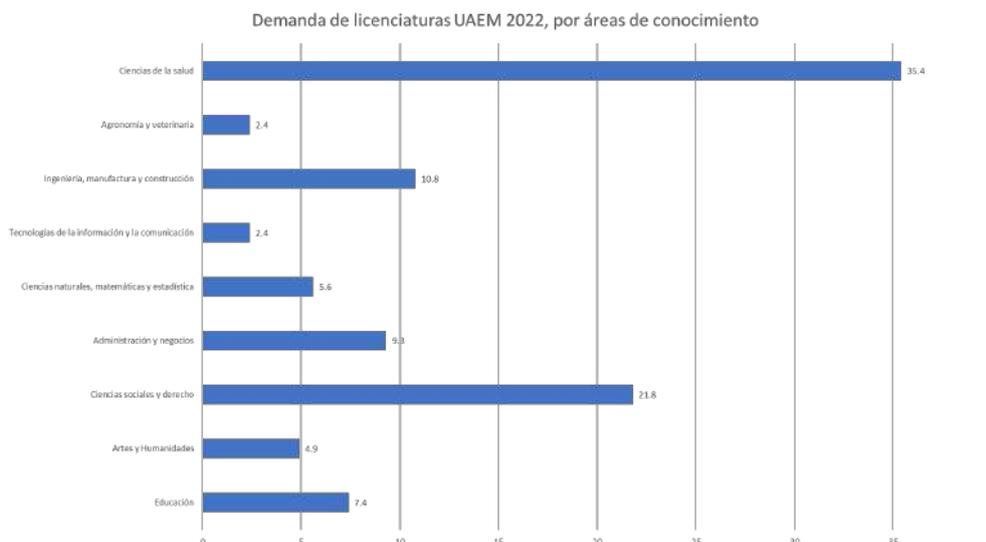
Ahora bien, la liberación del pensamiento y de los sectores dominados, es sumamente complejo, pues implica un conocimiento de la dominación de las relaciones sociales; cómo el conocimiento y las relaciones sociales son dominadas. Es decir, se requiere de un conocimiento de lo social y de la forma en que lo social determina los sesgos del conocimiento. Pero en tanto que las ciencias sociales son triplemente dominadas: epistémica, económica y socialmente, el trabajo de liberación es arduo. Siguiendo a Bourdieu (2008), requerimos de unas ciencias sociales reflexivas, es decir, que de entrada ejerzan una reflexividad o vigilancia epistemológica sobre el sujeto de conocimiento; esto es, cuidar los sesgos de clase o de posición social, de quienes producen conocimiento. Además se requiere precisar cómo se necesita producir conocimiento científico social, es decir, conocimiento de lo social sin los sesgos de la posición social desde la que se produce el conocimiento.

La reproducción de los métodos de las ciencias más autonomizadas, aplicadas a las ciencias sociales no generan conocimiento liberado, sino un conocimiento dominado. Así, se precisan de métodos propios de las ciencias sociales; métodos que capten lo social, las relaciones de dominación, las formas en que se interiorizan y reproducen las relaciones de dominación en todos los ámbitos de la vida humana, y desde una perspectiva global. El desarrollo de estos métodos podemos trazarlos a partir de Marx, Durkheim, Weber, Elias, Bourdieu, Silvia Federici, Eva Illous, los teóricos de la dependencia, los pensadores decoloniales, entre otros. Ellos y ellas se caracterizan por plantear la necesidad de entender el mundo social desde lo social; estudiar todo tipo de relaciones de dominación desde una perspectiva relacional, no desde el individuo. En las condiciones actuales, requerimos, además, de conocimiento relacional a escala global. En este sentido se precisa de regresar a Marx, quien planteara por primera vez un análisis global de las formas de dominación del capital. Precisamos de analizar toda forma de dominación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana; cómo se interrelacionan las diferentes dimensiones de la vida humana, y desde esas interrelaciones se producen relaciones de dominación.

Una de las formas más determinantes de las relaciones de dominación es la de la dominación masculina. Sería Bourdieu (2000) quien haría el análisis de cómo la forma de dominación masculina determina las demás formas de dominación en los distintos campos del espacio social. Silvia Federici (2010) sería quien mostraría cómo la reproducción del capital subordina de la peor manera a la mujer en la reproducción del capital. La dominación masculina es una cosmovisión que organiza toda relación social, organiza lo social a partir de pares relaciones

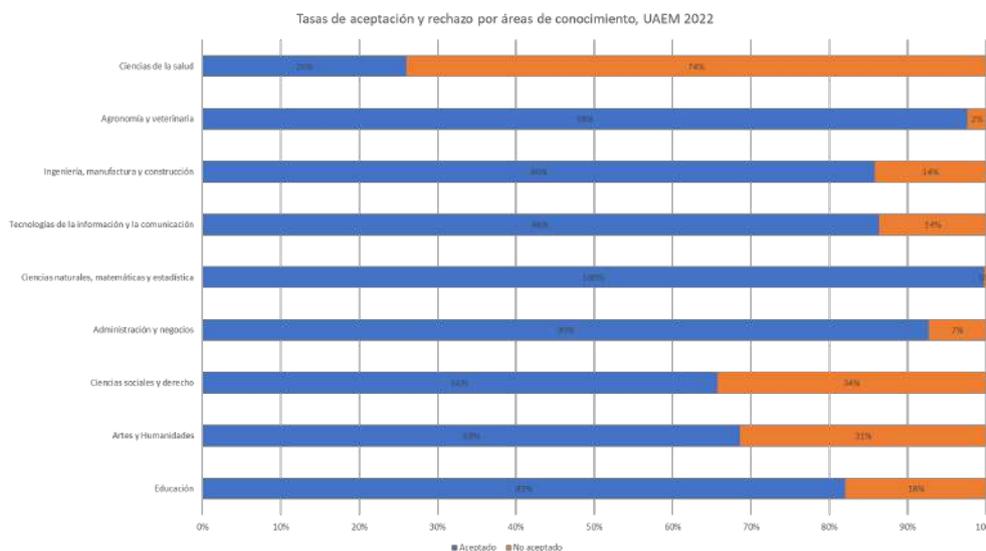
como bueno/malo, importante/no importante, valioso/no valioso, derecha/izquierda, seco/húmedo, mente/cuerpo, etc., etc., etc. Esta forma de relacionar u organizar la comprensión del mundo determina nuestras formas de conducirnos en el mundo, de apreciar el mundo, de actuar en el mundo.

Desde el punto de vista del capitalismo, imbricado en esta cosmovisión de la dominación masculina, organiza una distinción de lo importante y de lo no importante, lo valioso de lo no valioso, etc. Llevado al campo de la educación superior, permite entender las elecciones de carrera de las personas. Lo importante y valioso está vinculado con lo individual y con lo económicamente rentable. Así, al considerar la demanda de las carreras por áreas de conocimiento, para el caso mexicano, vemos que las áreas de conocimiento más demandadas son, en orden descendente, ciencias de la salud, ciencias sociales y derecho, ingeniería, administración y negocios, educación, ciencias naturales y exactas, artes y humanidades, tecnologías de la información y comunicación, y agronomía y veterinaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de la lista de resultados de nuevo ingreso 2022, consultado en www.uaem.mx

Pero al considerar las tasas de aceptación o la oferta, es decir, la capacidad de recepción de los estudiantes o disponibilidad de espacios, tenemos que en orden descendente se organizan de la siguiente manera: Administración y negocios, Ingeniería, Ciencias sociales y derecho, ciencias de la salud, educación, tecnologías de la información y comunicación, artes y humanidades, ciencias naturales y exactas y agronomía y veterinaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de la lista de resultados de nuevo ingreso 2022, consultado en www.uaem.mx

En términos de la percepción de ingresos las áreas de conocimiento se organizan de la siguiente manera, en orden descendente: Ingeniería, administración y negocios, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y derecho, tecnologías de la información y la comunicación, ciencias de la salud, artes y humanidades, educación y agronomía y veterinaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI, 2020, Censo de población y vivienda

Si consideramos que no hay una plena correspondencia entre demanda y oferta de carreras o áreas profesionales, esto implica que quienes logran acceder a las carreras más demandadas, son personas con las mejores cualificaciones, que en términos del lenguaje de campos, significa que logran acceder a la educación superior quienes cuentan con un mayor capital cultural; que, además, sabemos hay una asociación entre capitaleconómico y capital cultural; así, logran acceder a la educación superior quienes cuentan con mayor capital económico y capital cultural. Esta determinación es mucho más fuerte en las carreras con mayor demanda.

Así, al considerar la tasa de aceptación podemos ver que en orden ascendente de la tasa de aceptación, las áreas de conocimiento se organizan de la siguiente manera: ciencias de la salud, ciencias sociales y derecho, artes y humanidades, educación, ingeniería, tecnologías de la información y la comunicación, administración y negocios, agronomía y veterinaria y ciencias naturales y exactas.

Esto significa que quienes ingresan a ciencias de la salud, ciencias sociales y derecho, artes y humanidades y educación, están super seleccionados; es decir, provienen de sectores sociales donde es posible acumular capital económico y capital cultural. Por sus orígenes y posición social y dada la carencia de métodos propios de las ciencias sociales, son quienes se encargan de la reproducción del orden social.

Tabla 1. Capitales de estudiantes de educación superior, según áreas de conocimiento, México 2020

Área de conocimiento del estudiante	Ingreso de padre	Ingreso de madre	Prestaciones de padre	Prestaciones de madre	Años de escolaridad padre	Años de escolaridad madre	Capital cultural	Capital social	Capital económico
Artes y Humanidades	11,449	6,011	2.2	1.7	9.9	11.9	6.6	11.9	4,488
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	8,233	4,854	2.1	1.7	9.4	11.0	6.2	10.9	3,434
Administración y negocios	9,161	3,952	2.0	1.3	8.7	10.3	6.0	10.0	3,341
Ciencias de la salud	8,530	4,295	2.1	1.6	9.4	11.0	6.0	10.5	3,377
Ciencias sociales y derecho	7,782	4,360	1.9	1.5	8.5	10.5	6.0	10.6	3,542
Ingeniería, manufactura y construcción	8,656	3,817	2.2	1.4	9.1	10.3	5.9	10.1	3,105
Tecnologías de la información y la comunicación	7,092	3,454	2.2	1.3	8.9	10.1	5.9	9.9	2,780
Educación	5,861	3,174	1.6	1.2	7.6	9.4	5.4	9.6	2,734
Agronomía y veterinaria	6,290	3,008	1.4	1.0	8.0	9.4	5.1	8.8	2,307

Fuente: Elaboración propia a partir de INEGI, 2020, Censo de población y vivienda

Precisamos de desarrollar pensamiento crítico en los niveles educativos previos al de la educación superior para que las personas puedan hacer elecciones de carrera que no obedezcan a razones de rentabilidad económica, pues esto genera un fenómeno de una tasa de rechazo sumamente preocupante. Es decir, la forma en cómo se están formando las percepciones de las carreras profesionales impacta negativamente en los individuos: muchos eligiendo ingresar a las carreras con mejores posiciones en el mercado laboral generan un efecto de exclusión masivo y una hiperselectividad, que presiona a una reproducción de una sociedad meritocrática, pero donde las chances de ser elegido ya estaban determinadas, y así se reproducen las desigualdades sociales de manera naturalizada, normalizada, sin posibilidades de ninguna transformación.

Conclusiones

El panorama descrito por Kant en el siglo XVIII, luego por Bourdieu en el siglo XX, para el caso de Francia, no ha variado mucho, para el siglo XXI, para el caso mexicano. Desde el análisis desarrollado en la presente investigación podemos constatar que la población estudiantil de educación superior se distribuye en las áreas de conocimiento en función de las relaciones de dominación de estas disciplinas en el espacio social mexicano. La observación de la distribución poblacional estudiante da cuenta de distribuciones desiguales en función de relaciones de dominación

Los datos presentados permiten sostener que el campo de la educación superior, al ser analizado por grandes áreas de conocimiento, refleja las diferencias económicas, sociales y culturales de México.

Existen espacios laborales para aquellos que vienen de orígenes más bajos: educación, agronomía, salud. Otras áreas de conocimiento como artes y humanidades, son espacios de reconversión de capital para aquellos que en

el origen cuentan con mayor capital económico y cultural. Ingenierías, administración y negocios son áreas de reproducción de orígenes sociales familiares con mayor capital económico, pero bajo capital cultural.

El desarrollo del pensamiento histórico-crítico y los resultados de las investigaciones desde esta perspectiva, precisan de ser transmitidos en los niveles educativos preuniversitarios, lo que generaría redistribuciones de las demandas de carreras y de los capitales culturales incorporados de los profesionistas. Pero mientras en las ciencias sociales no se desarrollen investigaciones que privilegien la reflexividad epistémica, las ciencias sociales seguirán siendo periféricas, heterónomas, y su capacidad de transformación nula.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama

Bourdieu, Pierre (2001). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2008). Homo academicus. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores.

Elias, Norbert (2008). Sociología fundamental. Gedisa.

Federici, Silvia (2010). Caliban y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de sueños

Kant, Inmanuel (2020). El conflicto de las facultades. Alianza editorial.

Palabras clave

Educación superior, capitales, dominación.

Resumen de la ponencia

Durante a pandemia do Covid19, diversas universidades do Brasil que funcionam presencialmente adotaram mantiveram suas atividades acadêmicas através de disciplinas com parte síncrona e parte assíncrona, por meios digitais. Nesta particular condição, onde a materialidade das relações presenciais entre estudantes, professores, e na sociedade em geral, subitamente foi subtraída da vida das pessoas (ou sofreu severa transformação), para reaparecer de forma distanciada ou mediada pelas fantasmagoria performada através de tecnologias digitais, a questão que se coloca neste trabalho diz respeito a estratégias possíveis para sensibilização dos sujeitos participantes de disciplinas universitárias mediante os meios digitais. O debate é realizado a partir do registro análise de experiência com uma disciplina de conteúdo sociocultural ministrada para o bacharelado em Design da UFPE durante o ano de 2021, para cuja condução se apelou ao princípio que tem norteado o pensamento antropológico contemporâneo, de que o exercício para se reencontrar o outro, passa por enxergar (e estranhar) o bem próximo. As reflexões partem da análise do conteúdo programático, materiais e estratégias didáticas utilizadas nas práticas acadêmicas desenvolvidas no contexto; também servem de objeto de reflexão a produção de inferências e alguns trabalhos realizados pelos participantes.

Introducción

No Brasil as universidades constituem organismos com imensurável papel social na produção de conhecimentos que objetivam o atendimento da sociedade quanto às suas necessidades de saúde, educação, manutenção da democracia, bem como para a redução das desigualdades pela inclusão profissional e pelo desenvolvimento científico, além do subsídio humanístico e tecnológico à economia, à indústria, etc. Durante a pandemia do covid19, essas instituições também abraçaram fortemente o papel de contribuir com os mecanismos para mitigação da crise em suas diversas dimensões. Neste cenário, mostrou-se a importância de manterem vivas as produções e atividades acadêmicas, ainda mais realçada diante da relativa insegurança institucional das IFES no Brasil - comum ao conjunto de universidades que abraçam com seriedade o ideário da formação cidadã, laica e o compromisso com o conhecimento científico e com valores democráticos - que passou a ser sentida com mais premência diante do golpe político vivido no país em 2016 e as eleições presidenciais de 2018, vencidas pela extrema direita através da disseminação de fakenews.

Entre as soluções encontradas se manter operantes as atividades das universidades, colocaram-se as aulas em formato remoto. Na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, assim como em diversas Universidades públicas do país, executaram-se programas de disciplinas com parte realizada de forma síncrona e parte assíncrona, disseminando-se uma prática que àquela época se mostrava bastante restrita nessas instituições.

Relativa a essa particular condição, onde a materialidade das relações presenciais entre estudantes e professores, além da considerável restrição do contato com livros impressos, com ambientes físicos de bibliotecas e com os ciclos de debates presenciais - assim como também foi fortemente afetada a realidade social encontrada nas ruas, nos círculos de amigos, de lazer e de sociabilidade, a questão que se coloca neste trabalho diz respeito a estratégias possíveis de sensibilização dos sujeitos participantes de disciplinas universitárias mediante os meios digitais. O debate é realizado a partir do registro e análise de experiência com uma disciplina de conteúdo sociocultural do bacharelado em Design da UFPE durante o ano de 2021, para cuja condução se apelou ao princípio que tem norteado o pensamento antropológico contemporâneo, de que o exercício para se reencontrar o outro, para se conhecer e abordar a dimensão sociocultural da realidade, portanto, pode começar pelo bem próximo, já que o que se pensa familiar está efetivamente envolto nas teias sociais e suas representações.

Compondo o referencial teórico desta reflexão, algumas leituras nos serviram de inspiração. Destacamos as reflexões de Velasco e Rada (2003), quando abordam a importância da noção de estranhamento em pesquisas do contexto educacional (p.137). Segundo esses autores, além de colaborar fortemente na compreensão dos diferentes contextos de vivência dos envolvidos, inclusive o contexto dos docentes, a ideia de estranhamento constitui uma poderosa ferramenta para se cotejar transformações no universe acadêmico que, por vezes, concebemos de modo naturalizado (estático) ou, mesmo quando supomos sua dinamicidade, não nos ocorre perceber em tempo hábil a necessidade de mudança nas estratégias de ação e relações no âmbito acadêmico.

Dada a caracterização do contexto abordado - o educacional -, e nele, o processo específico que se evidenciou no momento estudado - a assunção da necessidade de comunicação por recursos digitais num contexto do distanciamento social compulsório -, também nos serviram como fonte de diálogo as reflexões de Bauman (2011) em suas *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*, que enfatiza, sem dar esperança de solução, o alargamento das dificuldades relacionais entre gerações com seus específicos backgrounds culturais e valores que tem marcado a sociedade atual, como o individualism, ainda mais potencializado pelo exagero ao recurso dos meios digitais. Essas ideias nos foram válidas na problematização das nossas relações com o alunado, assim como para reflexão sobre muitos dados socioculturais que foram trazidos nos trabalhos e falas dos estudantes.

A dimensão empírica do trabalho emergiu na condução de uma disciplina ministrada para o curso de Bacharelado em Design por uma das autoras; entretanto, a pré-elaboração do programa, a análise das informações levantadas e as reflexões do presente escrito foram realizadas a duas mãos. No calendário acadêmico de graduação da UFPE no ano de 2021 foram acomodados quase três semestres letivos. Assim, algumas reflexões aqui registradas se referem a um olhar ao largo sobre dos três semestres letivos; embora as análises mais sistematicas se referem à primeira dessas experiências.

Nas reflexões deste primeiro curso de Antropologia e Design durante o contexto pandêmico, analisamos os conteúdos, materiais e estratégias didáticas utilizadas nas aulas mediante os objetivos da disciplina; e finalmente é problematizado, sem a pretensão de se esgotar o tema, o processo de produção de inferências pelos participantes através da apreciação de seus trabalhos.

Os títulos das disciplinas remotas realizadas nesses três semestres letivos tiveram que ser explicados em subtítulos elucidativos dos propósitos e das limitações com as quais contaríamos. - um semestre sem presencialidade, sem acesso a livros físicos e com todos os participantes vivendo os medos e cerceamentos impostos pela gravidade do quadro sanitário no auge da pandemia. A disciplina em análise foi nomeada *Antropologia e Design: vivenciando conceitos antropológicos na prática de pesquisa através da internet e reflexões sobre o cotidiano próximo*.

Inicialmente tencionávamos salvaguardar um interstício que se aproximasse do razoável para a integralidade da experiência dos alunos (leituras, debates, elaboração de exercícios/ apreciação) tendo como referência o padrão corrente quanto à natureza e volume de atividades em anos anteriores, mantendo-se os objetivos/conteúdos/produção de reflexões tal como ocorria no contexto regular (sem os horrores da pandemia). Entretanto, quando se iniciaram efetivamente as aulas remotas tivemos a certeza de que a manutenção de objetivos e conteúdos tradicionalmente adotados poderia resultar em total desencontro entre o planejado e o efetivamente conseguido.

Assim, a proposta de anos anteriores foi adequada, resultando no enunciado que se segue:

“objetiva-se na disciplina explorar algumas estratégias para a busca de evidências dos aspectos simbólicos e culturais do design através da pesquisa envolvendo documentos digitais e narrativas advindas do cotidiano dos participantes”.

E como objetivos:

1. Familiarizar os estudantes com o raciocínio da antropologia e com a pesquisa de temáticas da esfera antropológica, pertinentes ao campo dos artefatos e do design;
2. Exercitar a leitura de alguns textos etnográficos e a capacidade compreensiva entre os participantes, enfocando-se assuntos relevantes ao citado campo e aplicando-os à reflexão sobre observações procedidas através de informações digitais e de vivências remotas;
3. Ampliar a noção de leitura de documentos da internet, enfatizando-se a compreensão crítica dos contextos nos quais diferentes categorias de conteúdos são veiculados,
4. Exercitar a compreensão do sentido simbólico e cultural dos contextos que envolvem as relações das pessoas com artefatos e design.

Um dado importante a acrescentar: no trabalho de garimpar leituras em meios digitais que alimentariam o programa e, paralelamente vivenciando as diversas obrigações do professor, bem como na busca por informações sobre os processos sociais em torno da pandemia que as impactavam as atividades letivas, chegamos rapidamente à percepção do custo físico e psíquico da leitura de textos mais longos em telas.

Se o padrão de extensão das leituras anteriormente pensado se estendia de 15 a 20 páginas semanais - por exemplo, quando agendávamos discussões de trechos de clássicos, como do livro *Tristes Trópicos*, de Claude Lévi-Strauss (1966) - migramos para um padrão de textos entre 4 a 6 páginas, reunindo temáticas pertinentes aos interesses da área e solicitando dos estudantes, na maioria das vezes, devoluções em formato de apresentação de imagens e escritos curtos. Durante todo o semestre, foram solicitados apenas dois trabalhos com número de palavras definido (1500 a 1800 palavras), que se referiram especificamente (1) a um relato do cotidiano em suas moradias, e (2) a uma reflexão sobre corporalidade.

Desarrollo

Sobre a metodologia adotada na disciplina

Para as disciplinas de 60 horas, neste contexto que qualificamos de atípico, planejamos (por orientação da pró-reitoria de ensino da instituição para cada disciplina de graduação) 12 sessões de 2 horas síncronas; e foi organizado um material didático que se julgou cabível para as 36 horas restantes, envolvendo a leitura de textos curtos e seus respectivos exercícios (devoluções), além de dois trabalhos escritos de maior monta.

Assim, as dinâmicas previstas no curso foram efetivamente condicionadas pelas limitações vivenciadas, que naquele momento eram de ordem material e também de ordem psíquica e simbólica:

a dificuldade de muitos alunos para acessarem os momentos de encontros síncronos, já que diversos não conseguiam conciliar a participação nas chamadas coletivas com som e vídeo pela pouca conectividade, e diversos participavam acessando o ambiente virtual por smartphones com suas câmeras fechadas; a dificuldade concreta (e também simbólica) do ambiente físico das residências das quais acessavam as aulas, pois muitos conviviam em espaços densamente demandados, em arranjos domésticos nem sempre simples (famílias em coabitação ou repúblicas estudantis), cujos integrantes se esforçavam por manter, paralelamente, trabalhos profissionais, estudos, e um pouco de diversão e sociabilidade por meios virtuais - e tudo isso sem sair de casa!

- apesar de se tratarem de jovens versados no uso de meios virtuais e digitais, diversos dentre eles, seguramente, não onstumavam fazer um uso efetivamente desconstrutivo das informações que nos chegam pela internet, como por exemplo, a leitura proveitosa e crítica, seja de textos mais densos, seja de informações publicitárias;

e para completar, diversos estudantes, em diferentes momentos, não conseguiram participar das sessões síncronas por razão de doença própria ou da família, fossem físicas ou psicológicas.

Os trabalhos solicitados foram organizados nas seguintes categorias:

Exposição de reflexões sobre leituras através de slides Escritos do tipo comentário, resenhas, ensaios O trabalho Observando a Moradia, a partir da técnica de registro e análise de observação *in situ*, tendo como provocação inicial a leitura do texto de Elaine Pedreira Rabinovich - A Casa Como Tempo: a bilheira e as três temporalidades. (Rabinovich, 1997). Um trabalho de pesquisa na internet sob a temática do adorno corporal no context atual, cuja leitura sugerida foi um recorte do texto de Claude Lévi-Strauss (1966) sobre a sociedade indígena Kadiwéu.

No presente artigo, dada à impossibilidade de englobarmos as análises e reflexões sobre todas essas categorias de trabalhos, abordaremos algumas elaborações relativas aos trabalhos mais robustos.

Além da Plataforma oficial da instituição (o sig@), que nos fornece apenas o nome do estudante junto aos cartórios (e para os optantes em transição de gênero, o nome social do participante), contávamos como o Google Classroom, esta segunda, com muitas possibilidades de uso (como repositório de materiais didáticos, vídeo-gravação das sessões síncronas, frequências, avaliações, troca agilizada de e-mails etc.

As informações que reunidas a partir desses repositórios registram que 32 participantes se matricularam na disciplina, 29 frequentaram efetivamente (ou em parte significativa) e 27 concluíram com sucesso. Dos que efetivamente frequentaram, apenas três não conseguiram apresentar os exercícios pedidos e não obtiveram aprovação. Este cenário numérico poderia sugerir que a experiência foi um sucesso, com o que, em certo sentido, concordamos, já que em detrimento das dificuldades envolvidas, ainda assim houve engajamento significativo do grupo e muitas manifestações de solidariedade, afeto, produções consolidadas e diálogos relevantes. Entretanto, igualmente sentimos necessidade de aprofundar este sentido de eficiência e sucesso, e evidenciar o que consideramos como falha ou lacuna do processo.

Sobre as leituras, trabalhos e devoluções: primeiro terço da disciplina

Como já assinalado, as informações colhidas e inferências prévias ao início das aulas nos levaram à decisão do enxugamento dos materiais de leitura a um mínimo que nos pareceu, senão suficiente, ao menos plausível de abordagem.

Assim, no terço inicial da disciplina, foram abordados alguns textos da Coletânea *Cientistas Sociais e o Coronavírus*, recurso eletrônico (GROSSI & TONIOL, 2020).

Este material se mostrou extremamente rico e oportuno enquanto reflexão de cientistas sociais pesquisadores de diversas regiões do Brasil, que se debruçaram sobre temáticas sociais associadas à Covid19, prestando-se, no contexto desta disciplina, a uma exploração muito pertinente, dada à densidade reflexiva e conceitual e, ao mesmo tempo, ao enfoque da vivência da situação pandêmica no país, construído nas fronteiras das dimensões sociocultural, econômica e política.

Foram pedidas aos estudantes leituras de seis textos do citado livro, que abordavam as discussões críticas quanto às iniciativas, negligências, responsabilidades e consequências envolvidas com o manejo do contexto pandêmico no país, além de temáticas como as expressões de gênero na arte, cidadania, moradia, as escalas da pandemia (seus efeitos para diferentes segmentos da população), a questão do consume, o simbolismo dos artefatos no context da covid19 e a noção crítica de sustentabilidade. Algumas trabalhos pedidos aos alunos foram antecedidos por apresentações síncronas sobre esses textos, respectivamente pela docente e pelo estagiário docente; outras vezes pediu-se que os participantes fizessem apresentações a partir das próprias leituras. As devoluções, nesta primeira etapa, se materializaram em elaborações simples (respostas a questões, apresentações orais com apoio de imagens e reflexões críticas com base nos conceitos trazidos pelos autores).

Assim, em meio às possibilidades de escolha de materiais para exploração, tanto de textos teóricos, dos quais muito se poderia encontrar em manuais acadêmicos, em artigos de pesquisa e até em informes jornalísticos que frequentemente veiculavam opiniões de especialistas sob os diversos aspectos da pandemia - os artigos do lselecionados do livro *Coronavírus e os Cientistas Sociais* se destacaram também pela dimensão enxuta dos capítulos (entre 4 a 5 páginas); porém, de significativa densidade na articulação de problemas caros ao olhar antropológico na atualidade.

O fato é que, com a decisão de sacrificar as leituras de trechos de clássicos antropológicos, que nos programas ordinários possibilitam o vislumbre de certa visão diacrônica da disciplina, encontramos nesta publicação a oportunidade de trazer, inclusive a partir das citações aos clássicos, um enfoque que permitisse conectar conceitos cunhados em outros contextos de pesquisa com as problemáticas que estavam sendo vivenciadas pelos estudantes; e ainda, levá-los a observar como os autores desses enxutos capítulos fizeram suas reflexões críticas e abstrações/construção/conceituações.

Por outro lado, como nem tudo “foram flores”, da impossibilidade de consulta aos manuais introdutórios e trechos das monografias clássicas, e da opção por limitar os debates em reflexões sobre a pandemia, resultou também certa precariedade quanto à percepção estruturada dessas produções, restando a impressão de que os estudos antropológicos poderiam se valer apenas, e sem perdas, de abordagens empíricas e sincrônicas. O trabalho de observação desenvolvido no segundo terço da disciplina pode ter colaborado no reforço desta percepção, apesar de apresentar algumas virtudes no contexto dos trabalhos do curso.

Segundo terço da disciplina.

No segundo terço da disciplina, desenvolveu-se um trabalho que objetivou a construção de um olhar crítico sobre o morar. A atividade se iniciou com a leitura do título *A Casa como Tempo: a Bilheira e as Três temporalidades*, de Elaine Pedreira Rabinovich (1997).

Na sequência, foi solicitado à turma um exercício de investigação nomeado *Observando a Moradia*: um registro e análise de observação sobre o cotidiano próximo dos participantes, resultando em um escrito entre 1500 e 1800 palavras + 3 imagens (mínimo). Segue-se um breve comentário dos aspectos que nos chamaram atenção em algumas devoluções:

Como primeira inferência, destacamos as negociações e diálogos estabelecidos entre um dos participantes e a docente, que representou, guardadas as devidas especificidades das diferentes situações, a voz de outros estudantes. O estudante relatou incômodo por se targar da observação de seu próprio contexto de moradia. A partir da reflexão sobre este incômodo, uma primeira situação de estranhamento em que nos vimos imersos, foi proposta uma ampliação do objeto do exercício, que passou a contemplar, como opção, a observação do cotidiano do bairro a partir do movimento das pessoas (ou o que fosse possível inferir nas poucas saídas necessárias ou através das janelas). Ao final dos entendimentos e novas possibilidades abertas, o estudante decidiu escrever sobre sua própria moradia, porém trouxe o relato como o de um narrador externo, já que preferiu conferir ao escrito uma forma impessoal. A narrativa contemplou uma série de dificuldades, materiais equanto à dinâmica familiar. A escolha final deste participante em dissertar sobre as dificuldades vividas nos levou a pensar que a necessidade de expressão e relato das vivências do momento pandêmico, por mais difícil que se apresentasse, também representava demanda para o alunado.

Um segundo estudante estabeleceu, a partir da observação da área de serviço de sua residência, então habitada pela família nuclear de dois filhos e casal em coabitação que passou a morar com a família na pandemia, uma interessante conexão entre as práticas de consumo da população de estratos médios, usuária contumaz dos pedidos de compras de comida pronta por aplicativos, com a enorme quantidade de descarte de embalagens envolvidas nas entregas, estabelecendo um ponto de vista extremamente interessante sobre este tema. Na sua reflexão, o estudante sugere que o atendimento da demanda alimentar passou, no contexto do distanciamento social, a se confundir com o processo que nomeou *consumo de comida por compulsão*.

Uma terceira estudante residente em área de classe média de município vizinho ao Recife referiu-se à temáticas das memórias e das relações intergeracionais, centrando seu relato na casa da avó (uma casa situada em uma área popular de outro município da Zona da Mata de PE), local para onde se deslocou junto com o irmão durante a fase mais crítica do isolamento social para o acompanhamento da avó). O relato enfoca, além das transformações urbanas do entorno da residência, reflexões sobre memória de uso da casa e estratégias de adaptação de espaços para permitir o trabalho remoto dos dois jovens, destacando que a configuração habitual da residência da avó e as adaptações que implementaram, algumas vezes se mostraram conflitivas. O grande achado neste relato reside na reflexão da estudante sobre as dificuldades na relação intergeracional e as necessárias estratégias na busca de uma reaproximação e recuperação da empatia existente entre diferentes gerações de sua família.

Um quarto estudante residente em município na zona rural centrou o relato em torno da temática dos hábitos alimentares de um núcleo familiar do Sertão de pernambucano, tendo o enfoque recaído na conexão das práticas dessa família com o Guia Alimentar da População Brasileira, elaborado pelo ministério da saúde em 2014. O relato enfatizou o papel deste artefato, criado como recurso de uma política pública do ministério da saúde, reiterando o benefício do instrumento à população em geral, em especial ao seu próprio grupo familiar, ligado a tradições ancestrais indígenas, segmento do qual se supõe uma consciência diferenciada em relação à alimentação e ao manejo em geral dos recursos da natureza.

Um estudante também residente em município do interior da zona da Mata Norte de Pernambuco relatou o seu cotidiano de trabalho como prestador autônomo de serviços de design para comércio, os quais desenvolve em um escritório montado no terraço de sua casa, de onde assistia as aulas da graduação e realizava atividades de estágio - espaço que comporta ainda uma loja de pequenos acessórios de computador. No relato, o estudante deu destaque ao que podia ver no entorno comercial deste espaço de múltiplas funções para sua família, assinalando o pouco uso de máscaras pelos transeuntes, mesmo nos momentos mais críticos da mortalidade pelo Covid19. Em suas palavras, *viu muitas pessoas sem máscaras e muitas crianças de rosto exposto, supostamente “imunes”, acompanhadas de adultos também nem sempre usando máscaras*. Problematicizou ainda o uso excessivo de telas para atividades de trabalho, ampliado em função das necessidades de estudo e lazer, identificadas como responsáveis pelo sedentarismo e aumento de peso que o acometeu. O estudante se referiu à

ideia de *nomofobia*, termo que circulou em alguns circuitos de redes sociais, definido como uma dependência patológica de computadores/smartphones, associada ao medo de perder a possibilidade de comunicação através desses artefatos, o que segundo ele, acometeu muitas pessoas; entretanto, não ocorreu com os seus pais, que consomem informação a partir da Televisão.

Um último destaque se refere à menção à convivência inter geracional registrada em um dos relatos (avó, mãe, filha, namorada da filha), em um pequeno apartamento moderno. No relato, a estudante assinalou as alterações conciliadas na ocupação e nas rotinas da casa, apesar da estrutura enxuta da habitação, mas exigiram sacrifícios, a exemplo da perda do lugar de trabalho pela mãe da família, vez que seu escritório foi reorganizado como quarto de dormir, com a chegada da avó idosa. Por sua vez, a sala, ocupada durante o dia pela avó para assistir televisão, foi, frequentemente ocupada com varais de secar roupas. A cozinha foi mencionada como o ambiente mais movimentado; e a combinação prévia de responsabilidades entre os residentes, (lavagem da louça, limpeza do chão, cuidado do cachorro) objetivaram conciliar uma convivência harmoniosa entre residentes de diferentes gerações.

Como reflexão *work in progress*, destacamos a fertilidade dos temas encontrados pelos estudantes, o que corrobora o pressuposto de que o ensino de disciplinas que objetivam a apreciação crítica do mundo social se qualifica, além do esforço de leituras pertinentes, com a apreciação de situações concretas e debates críticos.

Outro destaque se refere ao fato de que, apesar das dificuldades registradas quanto ao observar e narrar o cotidiano próximo, percebemos em muitos dos trabalhos a evidência de um efetivo estranhamento, que se deu em muitas direções, como dá a perceber a sumarização de algumas das situações acima registradas e em outros trabalhos não sumarizados aqui, que problematizaram, por exemplo, o papel majoritário das mulheres (sobretudo as mais velhas e as mães de família) na preparação de alimentos e manutenção do espaço residencial, mantendo-se um padrão de desigualdade (e exploração das mulheres) que é tradicional e ainda muito forte em nosso contexto nos diversos extratos sociais, apesar de todas as transformações no cotidiano promovidas pelo distanciamento social.

Assim, em diversos escritos, foi criticamente abordada a distribuição e organização dos ambientes da casa, e foi registrada a percepção sobre desigualdades entre diferentes estratos sociais; foram também problematizadas algumas situações de exploração laboral própria e de terceiros, além dos achados relativos aos pressupostos e a forma das relações intergeracionais atuais. Como aproximação mais efetiva em relação ao campo dos artefatos e do design, foram criticamente mencionadas, em mais de um trabalho, práticas consumistas próprias e da família; e foram identificadas inadequações no plano da ambientação, apontando-se soluções naturalizadas, evidenciadas mesmo antes da pandemia.

Terceiro terço da disciplina

No terceiro momento, o objetivo planejado foi a experimentação de uma situação pesquisa sob a temática do adorno corporal no contexto atual, utilizando-se unicamente informações advindas da internet, consolidado em trabalhos escritos em duplas.

Como leitura de sensibilização foi definido um recorte do texto do livro *Tristes trópicos* de Claude Lévi-Strauss sobre a sociedade Kadiwéu, mais especificamente o tópico intitulado *Nalike*, em cujo conteúdo o autor contextualiza sua percepção sobre esta sociedade; e o tópico *Uma Sociedade Indígena e seu Estilo*, que somam juntos 27 páginas escaneadas. Com esses recortes, pensávamos em oferecer um vislumbre das estratégias deste autor para a busca e interpretação de significado das pinturas corporais dos Kadiwéu, entendida como uma expressão de materialidade ancestral que abriga considerável densidade de sentidos, assim como se poderia dizer das diversas expressões do vestuário e adereços da moda ocidental, guardadas as devidas especificidades contextuais. Além disso, era intenção promover uma sensibilização para as estratégias empíricas em pesquisa qualitativa, com suas descrições densas, desenhos, interpretações.

Os trabalhos realizados pelos estudantes trouxeram um e rico leque de temáticas, entre expressões da cultura artística dos jovens atuais, as reivindicações de expressão de gênero, e práticas de marcação identitária do corpo - como a estética corporal no Funk, Drag Queens, o sentido de estigma e as ressignificações da tatuagem no Japão, o uso de máscaras durante a pandemia, entre outras. Sobre essas produções, problematizamos aqui um dos trabalhos, que abordou o uso de filtros de realidade aumentada na edição de fotos de perfil para redes sociais, corrente entre jovens. Destacamos desta elaboração certo ofuscamento no entendimento do conceito de pesquisa a partir da glamourização de certos artefatos do mundo digital, no caso os formulários eletrônicos. Os alunos de uma das equipes se apegaram à ideia de produzirem, eles mesmos, quantificações a partir da veiculação de um questionário via Google Forms, através de suas redes sociais.

O problema e a possibilidade de bias, além do quantitativo estatisticamente insuficiente para se perceber as recorrências dos achados, reside no fato de que o instrumento elaborado não trazia questões que possibilitassem a identificação do perfil socioeconômico e disposições culturais dos respondentes, não permitindo perceber as diferenciações entre as categorias de atores sociais alcançados e o ponto de vista a partir do qual faziam suas respostas/opiniões/apreensões da realidade. Supomos que a opção por essa estratégia atende ao glamour em torno da ferramenta tecnológica, além da ideia de praticidade e generalização das discussões, apesar da que a orientação previa do trabalho, ao contrário, pedia a busca de informações com a perspectiva qualitativa.

Alguns achados dos estudantes foram muito férteis - por exemplo, o de que há entre os jovens de hoje pouco discernimento e muita manipulação quanto às imagens das pessoas através das redes; em alguns casos, revelando a pouca acurácia na percepção do que poderia ter sido modificado nessas fotografias de rosto e corpo; em outros, a atitude de naturalização no lidar com essas imagens, que são apreendidas como análogos de fotografias de outras pessoas ou da próprias.

Conclusiones

A respeito dos objetivos planejados e o que foi efetivamente cumprido, destacamos:

Quanto ao primeiro objetivo, que significava para nós fazer os participantes imergirem em leituras que os sensibilizassem para a abordagem qualitativa e intersubjetiva que marca a perspectiva antropológica, sua consecução tornou-se um desafio, dada a dificuldade de operacionalização de material mais adequado de leituras (mais extenso) e de experiências que cobrissem qualitativamente essas pretensões.

Quanto ao segundo objetivo, inserir o estudantes no campo do conhecimento antropológico através de estratégias que lhes trouxessem a perspectiva atual e também uma visão de devir na transformação deste pensamento, este foi um objetivo que consideramos seriamente relativizado (mutilado), já que muito pouco se conseguiu manter deste propósito.

Destacamos que na formulação anterior do programa desta disciplina constavam estratégias voltadas à uma visão diacrônica sobre as construções da teoria antropológica, promovida a partir da leitura de trechos de clássicos, de modo a levar os estudantes a considerarem como as abordagens da dimensão simbólica/cultural dos comportamentos coletivos foi e segue sendo (re)modelada. A esse respeito, a leitura do único trecho clássico solicitado foi motivo de grande alvoroço. Dada à impossibilidade de investimento em subsídios que permitissem uma visão contextualizada deste escrito, identificamos que não foi possível aos estudantes perceberem a densidade e jogo de posições do campo antropológico no momento da produção da obra (mais especificamente, a relação crítica do autor – Claude Lévi-Strauss em *Tristes Trópicos* – contrária às perspectivas funcionalistas e os vestígios da abordagem evolucionista, que era frequente nos estudos de comunidades tradicionais contemporâneas a este). Igualmente, o investimento do autor no aprofundamento da dimensão simbólica das ideias e estéticas da sociedade Kadiwéu a partir da ótica estruturalista, seus diálogos com as construções da linguística à época e suas contribuições à psicanálise, não foram efetivamente percebidos, dados os cortes no material de leitura, resultando em uma visão truncada do devir no pensamento antropológico.

Quanto ao objetivo da leitura crítica das publicações de internet, dado que o meio principal de acesso aos materiais que seriam explorados era a própria rede, consideramos que este objetivo foi bastante focado no programa, naquele Apesar de termos dedicando forte empenho ao tema da crítica sobre as manipulações políticas evidenciadas no Brasil atual com apoio de grupos em rede, não podemos deixar de registrar que os esforços da mídia voltados ao consumo, fortemente operantes quando se trata da internet aberta - em detrimento, inclusive, das restrições econômicas -, influenciaram, sobremaneira, senão as próprias análises, com certeza as temáticas específicas eleitas pelos estudantes para suas explorações.

Quanto ao quarto objetivo - a compreensão da dimensão simbólica e cultural dos artefatos - consideramos que este foi bastante exercitado, com mais ou menos sucesso, segundo a disponibilidade de cada participante em adicionar ao seu métier de análise funcional de projetos e produtos uma visão relativizadora do que é dado como “tecnicamente correto” neste campo de conhecimentos, sobretudo no que se refere às intersecções com o marketing, publicidade e a visões de funcionalidade integradas aos objetivos produtivos do capitalismo. Embora não tenhamos como afirmar esta impressão de modo mais preciso no escopo deste trabalho, percebemos que no próprio bojo da formação de design da UFPE evidencia-se uma parcela de elaborações voltadas a objetivos contraculturais, vindas como contraponto do mainstream - o objetivo naturalizado de integrar as cadeias da produção e economia capitalista. Neste sentido, a contribuição crítica das leituras e produções escritas da disciplina potencializa esta parcela de atividades do curso, na eleição de temáticas eleitas e populações relevantes objetivadas nos trabalhos projetuais.

Considerando ainda que imaginamos construir com este trabalho uma visão autocrítica que venha a contribuir com o nosso próprio fazer enquanto docentes no ensino da antropologia em programas de formação profissional de outras áreas, outro aspecto importante nessa reflexão refere-se à possibilidade de um efetivo estranhamento dos fenômenos vivenciados: não apenas quanto à experiência e ponto de vista do alunos, mas também o estranhamento relativo aos próprios pressupostos com os quais nós, docentes, adentramos à relação. Sobretudo quando esta é marcada pela ubiquidade dos contatos à distância.

Bibliografia

BAUMAN, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Zahar Editores.
Rio de Janeiro.

BLANCA, R.M. (2020) ¿Cuál es la identidad de la Covid-19? In GROSSI, Miriam Pillar
Grossi e TONIOL. Rodrigo (organizadores). *Cientistas Sociais e o Coronavírus* –

1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p. (pp. 394 a 398)

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2014) *Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento*

de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde. 156 p. : il. ISBN 978-85-334-2176-9

GROSSI, Miriam Pillar Grossi e TONIOL. Rodrigo (organizadores). Cientistas Sociais e o Coronavírus [recurso eletrônico]. – 1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf

LÉVI-STRAUSS, C. (1966). Tristes Trópicos. Tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo. Cia das Letras.

LIMA, J.C. Sociologia, Processos Sociais e Pandemia. (2020). In GROSSI, M. P. G. & TONIOL. R. (organizadores). Cientistas Sociais e o Coronavírus. (pp. 60 a 64). 1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf

LIMA, T. (2020). Covid19, espaçamento social e o Mundo por vir: a reforma agrária como parte da solução. (2020) In GROSSI, M. P. G. & TONIOL. R. (organizadores). Cientistas Sociais e o Coronavírus. (pp. 60 a 64). 1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p. (pp. 297 a 301).

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf

NOVO. B. A & SILVA, I. A. (08/12/2018). Os Segredos da Pesquisa Acadêmica na Internet. <https://jus.com.br/artigos/70771/os-segredos-da-pesquisa-academica-na-internet>

RABINOVICH, E. P. A Casa como Tempo: a Bilheira e as Três temporalidades. in Psicologia, Ciência e Profissão (1997): 17(31) 2-11. Conselho Regional de Psicologia. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000300002>

ROHDEN, F. (2020). As Promessas de Aprimoramento e o Retorno à Fatalidade. In GROSSI, Miriam Pillar Grossi e TONIOL. Rodrigo (organizadores). Cientistas Sociais e o Coronavírus [recurso eletrônico]. – 1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf

SEGATA, J. Covid-19: Escalas da Pandemia e Escalas da Antropologia . In GROSSI, Miriam Pillar Grossi e TONIOL. Rodrigo (organizadores). Cientistas Sociais e o Coronavírus [recurso eletrônico]. – (pp. 44 a 47). 1. ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020. 718 p.

https://www.trama.ufscar.br/wpcontent/uploads/2020/12/Ebook_Cientistas-Sociais-Coronav%C3%ADrus.pdf
(p.44 a 47)

VELASCO, H; RADA, A D. (2003). La Lógica de la Investigación Etnográfica: um Modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Editorial Trotta, Madrid.

Palabras clave

Ensino Remoto; Antropologia; Design; Covid19; Estranhamento

O PROCESSO DE IMPEMENTAÇÃO DA BNCC NO ESTADO DO CEARÁ: UM ESTUDO ACERCADO COMPONENTE DE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA

Silas Savedra¹ ;

Janedalva Pontes Gondim¹

1 - Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Resumen de la ponencia

O presente trabalho objetiva abordar o processo de implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular no Estado do Ceará com foco na disciplina de Sociologia à luz da teoria crítica do currículo (APPLE, 2006). Considerando os pressupostos epistemológicos do trabalho, a pesquisa que será empreendida é de tipo qualitativa, pois a própria condição do objeto requer uma análise que esteja mais centrada nos aspectos constitutivos dos interesses, objetivos, atores envolvidos e, principalmente, as relações de poder que estão inseridas para construção da nova BNCC e sua forma de efetivação em relação à Sociologia no Ceará. A investigação do objeto de estudo será efetuada por meio de revisão bibliográfica de artigos, livros e textos em geral que abordem a temática. Somado a isso será realizada pesquisa e análise documental dos documentos mais relevantes para compreensão do objeto de estudo, sendo os principais, a terceira versão Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), principalmente no que concerne em fazer uma análise comparativa entre os dois documentos, objetivando entender de que maneira a BNCC está sendo implementada no estado, a partir do estudo da componente de Sociologia, ponderando principalmente o histórico recente da disciplina no currículo do Ensino Médio. De modo geral, a pesquisa está indica que não é possível reduzir o problema da implementação da BNCC a uma questão de imposição e de vontade unilateral de um grupo ou classe social, mas produto de intensas disputas que envolve agentes e agências em processos de contradições, concepções políticas, arranjos institucionais e disputas em torno da legitimação do que é abordado no próprio currículo. Além disso, no próprio DCRC é perceptível elementos de continuidades, mas também de contradição e resistência ao que está posto na BNCC e que apesar do processo de tentativa descaracterização e esvaziamento científico da disciplina a partir da efetivação do documento normativo, deve se empreender análises mais sistemáticas a partir não somente dos caracteres “oficiais”, mas dos elementos que giram em torno da construção e do currículo e, principalmente, de como os atores principais são afetados, recebem e mobilizam-se em torno da sua aplicação prática.

Introducción

O presente projeto objetiva investigar o processo de implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular no Estado do Ceará com foco na disciplina de Sociologia à luz da teoria crítica do currículo, entendendo este como “espaço” de disputa do poder na sociedade capitalista, a partir da teoria de Michael Apple. Um dos fundamentos centrais da abordagem centra-se no entendimento da educação e, conseqüentemente do currículo, como produto da dinâmica mais geral, assim como produtor (seja de desigualdades ou como objeto de disputa) das relações sociais na contemporaneidade (APPLE, 1995). O projeto parte do pressuposto de que o currículo não pode ser entendido a partir de uma perspectiva “fechada” e daquilo que é apresentado de forma mais expressa, mas apontando para necessidade de uma compreensão mais abrangente e, em se tratando da disciplina de Sociologia, analisando o lugar da disciplina diante da BNCC no Ceará não somente onde apresenta-se com sua nomenclatura e a possibilidades mediante o quadro apresentado. Dessa maneira, o texto, em linhas gerais, está dividido em duas partes: na primeira versa mais sobre a apresentação do objeto de pesquisa, o processo de construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e como este deve ser entendido a partir de um exame que considere os processos de disputas e os atores envolvidos em sua construção, assim como um comparativo entre os elementos de continuidades e descontinuidades com a BNCC, principalmente no que cerne ao caso da Sociologia dentro dessas mudanças (LOPES e LIMA, 2021).

A segunda fração, aborda como à teoria crítica sobre o currículo, em especial às percepções formuladas pelo autor Michael Apple podem contribuir para uma análise mais ampla desses elementos. Do ponto de vista metodológico, a construção do trabalho e da pesquisa se dará à luz da teoria crítica sobre o currículo, entendendo este como produto/processo de relações de poder e, portanto, de disputas, assim como produtor e “reprodutor” das relações sociais, dentro de um quadro mais geral. O ponto de partida é o materialismo histórico-dialético, onde entende-se que a construção e constituição da realidade social é condicionada (e não determinada) pelas relações de produção (MARX e ENGELS, 2007).

Além do mais, o objeto de estudo “O processo de implementação da BNCC no estado do Ceará” tem seu arcabouço metodológico de investigação determinado pela própria relação que estabelece com os componentes

sociais que o cercam, portanto, o arcabouço metodológico, inclusive os instrumentos de pesquisa, surge da própria dinâmica do objeto e dos seus fatores endógenos e exógenos, considerando suas múltiplas determinações. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados serão a análise de revisão bibliográfica e documental, tanto primária quanto secundária.

Desarrollo

2.1 UMA ANÁLISE PELOS PRECEITOS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui três versões, sendo de interesse deste trabalho a análise da sua terceira e última versão, que versa sobre a "Introdução", "Estrutura" e sua proposta para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). O documento legitima-se juridicamente, em particular, a partir de quatro importantes marcos legais, são eles: Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes Básicas (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Além do mais, apesar de pautar-se em um discurso de flexibilização e autonomia curricular, com a implementação da nova base comum haverá um desprezo aos projetos educacionais pautados em uma lógica contextualizada às localidades e às soberanias dos Projetos Políticos Pedagógicos das redes de ensino. Somado a essa questão, a nova Base Nacional Comum Curricular está associada a um projeto de educação que objetiva um processo de enxugamento dos currículos da educação básica, amparada numa concepção neoliberal, desprivilegiando elementos importantes da área das Ciências Humanas (DANTAS, 2018).

A nova Base Comum Curricular indica elementos e conceitos que vistos de maneira descontextualizada, podem acarretar numa análise desconexa dos reais efeitos da sua aplicação. Isso porque, do ponto de vista discursivo, a nova BNCC mescla concepções que são tidas como concepções “progressistas” com percepções que remetem às novas formas do neoliberalismo de apreender o âmbito educacional. Como descrito no projeto, a BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 2017). O documento aponta dez “competências gerais” que serão norteadoras para o desenvolvimento da aprendizagem da Educação Básica, em seus três níveis: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entende-se que essas competências devem estar interrelacionadas durante as três etapas da Educação Básica, de forma que, partindo da Educação Infantil até o Ensino Médio, a mobilização das habilidades dessas competências ganhe “complexidade” à medida que as aprendizagens essenciais são adquiridas nesse percurso formativo. (BRASIL, 2017) Entretanto, é necessário problematizar essas concepções advindas da “pedagogia das competências e das habilidades”, considerando sua relação simbiótica com premissas empresariais transpostas e aclimatadas para esfera educacional. Essa anuência com as concepções advindas da “pedagogia das competências e das habilidades”, que serão abordadas de forma mais detida posteriormente, tem relação muito intensa com as novas formas de acumulação do sistema capitalista, que corrobora com uma formação de um “novo trabalhador”, adequada às formas atuais de relação de trabalho, pautadas no modelo toyotista (NOMERIANO, 2005). As principais questões abordadas dentro desses marcos, dizem respeito ao regime de colaboração entre os entes federativos e o problema da BNCC enquanto documento norteador da formulação dos currículos para Educação Básica. Tendo isso alicerçado a partir das competências gerais e das aprendizagens essenciais estipuladas no documento (BRASIL, 2017).

A partir do enxugamento curricular e da definição do que é essencial na aprendizagem, somente as disciplinas de Português e Matemática continuarão sendo obrigatórias no Ensino Médio, observa-se uma focalização no “letramento” e nas ciências exatas, que são as áreas do conhecimento mais cobradas nos exames de larga escala e também indispensáveis para atividades básicas laborativas (FREITAS, 2013). Nessa etapa do Ensino Médio, o documento diz que a BNCC não determina o currículo, mas reorienta as propostas pedagógicas baseados nas “aprendizagens essenciais” para proposição curricular no interior dos itinerários formativos. Desse modo, os itinerários formativos seriam estratégias para “flexibilização curricular”, mediante as competências específicas da área numa carga horária de 1.800 horas.

2.2 A “PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS” E O “NOVO TRABALHADOR” DO MUNDO TOYOTISTA

Desde os princípios da legitimação do capitalismo, a educação e o mundo do trabalho sempre tiveram uma relação muito próxima, já que o próprio processo de centralização educacional insere no contexto da formação dos Estados-Nacionais, como método de formação de mão-de-obra e disciplinamento dos trabalhadores. Qualquer mudança significativa que se dê na base do sistema produtivo, requer uma transformação (não necessariamente funcional) no âmbito da educação. De acordo com Mészáros (1995) a partir da década de 1970 deu-se início a maior crise estrutural do sistema capitalista. Como descreve o autor, o modo de produção capitalista constituiu-se através de crises, devido ao caráter incontrolável do sociometabolismo de sujeição do “valor de uso” ao “valor de troca”. Mészáros, com objetivos didáticos, indica a existência de funções de primeira e segunda ordem. As primeiras dizem respeito às atividades essenciais dos indivíduos para manutenção da vida, tais como a regulação da atividade biológica reprodutiva; as relações de intercâmbio com a natureza; e a organização e coordenação de atividades produtivas e culturais (MÉSZÁROS, 1995). Esses elementos são engendrados a partir do apartamento entre aqueles que efetivamente produzem e aqueles que controlam a produção. Evidente que esse processo dá-se em primeira instância no âmbito da produção material, mas alarga-se aos demais círculos da sociabilidade, inclusive na esfera educacional. De fato, o processo acelerado de privatização da educação, tratada cada vez mais como “bem de consumo”, assim como a penetração de concepções empresariais nessa esfera são, sem dúvida, exemplos expressos dessa sujeição das funções de primeira ordem, ou seja, da educação como bem essencial, pelas funções de segunda ordem, no caso, a educação como mercadoria. (MÉSZÁROS, 1995).

Segundo Antunes (1999), alguns elementos são fundamentais para entender a emergência da nova configuração produtiva do modo de produção capitalista sendo as principais: a queda nas taxas de lucro; o esgotamento do binômio taylorismo/fordismo; a crise do compromisso do welfare state; e a hipertrofia do capital financeiro. Enquanto nos modelos taylorista/fordista de organização das relações de trabalho existia a predominância do trabalho semiquilificado, com uma produção verticalizada e fragmentada, combinando a otimização do tempo (fordista) com o aumento da intensidade (taylorista). A partir dos anos 1970 com o modelo toyotista, haverá uma importante mudança nesse padrão como resposta à crise estrutural do capital (ANTUNES, 1995). Mediante essa nova modificação da relação capital/trabalho, exige-se a formação de um trabalhador de “novo tipo”, que seja compatível com a ascensão das novas formas de gerenciamento do processo produtivo. Sendo necessária transfigurações não só na forma como esse “novo trabalhador” se desvela na manufaturação, mas também numa subjetividade que seja conciliável com essas novas conformações. Em vista disso, o trabalhador fragmentado, parcelado e de estrutura vertical, dá lugar ao aparecimento do trabalhador participativo, multifuncional e polivalente. Essa reorganização do trabalhador que, segundo os defensores do toyotismo seria mais realizadora para o trabalhador tem se mostrado mais uma forma de intensificação da exploração da força de trabalho (ANTUNES, 1999). É a partir da constituição desse cenário que se pode compreender as mudanças e as novas políticas que se dão na esfera da educação. Além disso, na visão dos setores empresariais, “a educação seria, então, um setor estratégico muito importante para ficar só nas mãos dos educadores” (DANTAS, 2018, p.106). Nesse contexto surge a “pedagogia das competências e das habilidades”. Assim como a concepção de uma maior participação no processo produtivo por parte dos trabalhadores, a “pedagogia das competências e habilidades” ostenta a ideia de uma transgressão do modelo educacional antigo onde predomina a “transferência do conhecimento”. O principal ideólogo da “pedagogia das competências”, Philippe Perrenoud, chama atenção para a construção de mecanismo de ensino que estejam mais voltados à formação dos estudantes para saberes práticos da vida cotidiana (HOLANDA, FRERES e GONÇALVES, 2009).

2.3 A RELAÇÃO ENTRE A BNCC E OS EXAMES INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE LARGA ESCALA

Um dos principais aspectos implicados na constituição da BNCC diz respeito à discussão sobre a contextualização da relação “ensino-aprendizagem” às regionalidades nas quais estão inseridos os sujeitos envolvidos nesse processo. Deste modo, existiu um esforço por parte do Ministério da Educação em mostrar que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” e que a BNCC ampara-se dentro dos marcos legais supracitados (BRASIL, 2017, p. 11). O documento é concludente em destacar que a categorização em “competências gerais”, substituindo o conceito de disciplinas, tem relação com os mecanismos de avaliações de órgãos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017, p. 13). No que concerne a esse problema Dantas (2018) assinala que essa relação entre o estabelecimento da BNCC e sua conexão com os programas de avaliação em larga escala, acaba por reforçar “processos de desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos professores da educação básica” (DANTAS, 2016). Destarte, Dantas (2018) também assinala que a BNCC aprofunda a lógica de esvaziamento do conteúdo crítico e analítico, especialmente da área das Ciências Humanas, haja visto o caráter centralizador e tecnicista dos métodos das avaliações em larga escala dos órgãos internacionais citados anteriormente. Nesse caso em específico, conforme mostra Torres (2003), existe um expresso processo de centralização curricular por meio de avaliações que exigem saberes neutros em meio a universos de subjetividades. Desse modo apresenta-se também a incongruência do discurso neoliberal “em favor das liberdades individuais” e da flexibilização e autonomia curricular.

No Brasil, as principais expressões desses mecanismos de avaliação estão no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Prova Brasil, ambos fazem parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e também do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ambos os exames, SAEB e Prova Brasil, privilegiam os aspectos mais “objetivos” da educação. No caso, avaliações acerca da leitura e interpretação textual, assim como as habilidades para resolução de problemas matemáticos. Ou seja, os aspectos críticos e reflexivos dos processos educativos, contidos especialmente em áreas como Sociologia e Filosofia, são relegados, não sendo base para orientação da política educacional.

Com a Base Nacional Comum Curricular existe um aprofundamento dessa lógica de subordinação a processos de avaliação que negam o desenvolvimento de subjetividades dos estudantes. Na outra ponta do problema encontra-se a questão da formação docente. Evidente que com essas transformações curriculares para atender às demandas dos exames de avaliação em larga escala, e com o aprofundamento dessa lógica a partir da BNCC, exige-se também uma mudança na formação docente, de forma que também obedeça às necessidades desse modelo de educação. Em correspondência com esse ponto, o programa Residência Pedagógica também tem a função de contribuir para reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores da educação básica. Isto é, essa imaginada integração entre IES e unidades de ensino prevista no programa tem como função a reorganização dos currículos tanto da educação superior quanto da educação básica, o que pode afetar a autonomia dos Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as esferas.

2.4 A DESQUALIFICAÇÃO DO MODELO DISCIPLINAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Sem dúvida, um dos pontos centrais da análise centra-se na necessidade de compreender de que forma se efetiva o processo de “reorganização dos saberes” a partir da nova base e dos documentos normativos aprovados pelos órgãos de educação do estado (LOPES e LIMA, 2021). É fato que existe um processo de “desqualificação do formato disciplinar” a partir da base comum, mas é perceptível o movimento, pelo menos no Ceará, no sentido

de resguardar o quanto possível o modelo de disciplinas, os motivos dessa direção em certa resistência ao conhecimento em competências e à divisão em temas deve ser estudada de forma aguçada e pode revelar diversos fatores. Lopes e Lima (2021) chamam atenção para este fato, ao passo que demonstram a partir do método de classificação proposto por Bernstein como houve uma alteração substancial na organização do saber escolar, com uma alta quantidade de temas e proporção parecida, uma diminuição de conceitos. Na prática, “enfraquecimento do discurso sociológico”. Especialmente ao interpretarmos a alta quantidade dos temas, e a baixa de conceitos e teorias nos textos curriculares, a análise indicia, nos dois casos, um enfraquecimento da classificação do texto curricular relativo ao discurso pedagógico sociológico. Isso nos leva a tecer algumas inferências sobre os rumos curriculares que se apresentam no horizonte contemporâneo para o ensino de Sociologia. (LOPES E LIMA, 2022, p.06) Um dos aspectos que devem ser levados em consideração para se entender melhor como a Sociologia pode ser afetada pela implementação da BNCC é compreender o lugar atribuído à disciplina historicamente em cada estado.

Outro elemento, segundo Lopes e Lima (2021) importante - que também é reivindicado no próprio documento - que deve ser levado em consideração quando se trata da implementação da Nova Base no estado diz respeito aos atores envolvidos na elaboração dos documentos normativos que orientam sua efetivação, tendo no caso específico do estado a predominância de profissionais do “chão da escola”, ou seja, docentes da rede de ensino estadual. O principal documento normativo é o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que tem uma das suas principais características a não supressão das disciplinas, apesar da organização em áreas do conhecimento. Alguns elementos podem ser citados como proeminentes para que essa estrutura fosse resguardada, alguns deles burocráticos/institucionais, como é o caso da mudança de lotação/carga horária/carreira dos docentes, os outros diz respeito aos aspectos políticos e pedagógicos, como é o caso da organização dos docentes, seja no plano macro através das Coordenadorias de Desenvolvimento Regionais de Educação (CREDE's) ou no plano micro, na própria dinâmica das escolas. Lopes e Lima (2021) chamam atenção para um aspecto importante que é uma “postura de resistência” por parte dos redatores do DCRC, com uma expressa orientação para perspectiva pedagógica das duas versões anteriores da Nova Base, rumando paranoção de direitos de aprendizagem quando possível, em vez da noção de competências e habilidades.

2.5 A TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO E UMA ANÁLISE “NÃO-MONOLÍTICA” DA IMPLEMENTAÇÃO NOVA BASE COMUM CURRICULAR NO CEARÁ

Michael Apple deu relevantes contribuições para a compreensão da educação na sociedade capitalista contemporânea. Do ponto de vista epistemológico, estabeleceu uma relação muito próxima ao marxismo, ao passo que renovou e incrementou novos elementos a esta concepção de mundo, por isso considerado um neomarxista. Além disso, o autor indicou limites e lacunas às teorias curriculares hegemônicas e tradicionais, que pretendiam o entendimento do currículo apartado dos processos políticos, culturais e econômicos, como se este fosse dotado de uma neutralidade e tendo sua função voltada para uma tecnicização do ensino (APPLE, 1995). Não precisamos de participar na análise do papel da escola na reprodução econômica e cultural das estruturas de classe, gênero e raça em que se encontram os rapazes, meninos e meninas para compreender que existe atualmente uns intensos conflitos entre outros grupos em torno da escola. Industriais e burocratas do Estado pretendem tornar as escolas mais eficientes de forma a satisfazerem as exigências ideológicas e de “mão-de-obra” da economia. (APPLE, 1995, p.188) Todavia, Apple distancia-se das concepções reprodutivistas e funcionalistas da educação e do currículo, entendendo que, apesar de interligada às estruturas superiores, não existe uma relação funcional e mecânica, onde a educação reproduziria as lógicas desses ordenamentos.

Para o pensador, na verdade, a construção do currículo é transpassada por relações complexas que implicam um retorno ao paradoxo clássico das ciências sociais entre “agência e estrutura”. Sendo assim, existe, claro, uma tentativa de imposição dos interesses e valores da classe dominante, mas também resistências e conflitos por parte dos grupos sociais que têm historicamente seus conhecimentos deslegitimados nos currículos formais da educação (APPLE, 1995). Esse trecho expressa bem o que foi mencionado; Convém recordar que, como um aspecto do Estado, as escolas parecem estar envolvidas em duas atividades preponderantes, entre outras. Contribuem tanto para o processo de legitimação como para o estabelecimento de algumas das condições prévias necessárias à acumulação de capital. Muito embora a escola “produza” estes resultados de formas contraditórias, não intencionais, e contestadas, é fundamental focalizarmos-nos mais diretamente na relação que os referidos elementos estabelecem com o Estado, sobretudo porque as reformas que se discutem são geradas a partir do seu interior. (APPLE, 1995, p.188)

Menos que percepções fundadas aprioristicamente, Apple está preocupado na forma como as relações de poder se dão em torno do currículo, considerando os aspectos do cotidiano da educação escolar. É nesse âmbito que se desenvolvem os processos de disputa (e não somente de dominação) entre os grupos sociais envolvidos (APPLE, 1995). Esse intento contribui para a captação de uma maneira mais circunscrita na forma como a BNCC está sendo implementada no estado do Ceará e qual o lugar que a Sociologia ocupa/ocupará neste contexto. Tendo isso em vista, faz-se necessário considerar que apesar da Nova Base apresentar o quadro de pulverização dos conhecimentos disciplinares e de alguma e ter como objetivo a formação de subjetividades afeitas às noções individualistas associadas às ideias do empreendedorismo, isso não se dá sem um amplo e complexo processo de disputa que se desenvolve em diversas esferas das mais variadas formas, tendo uma série de atores e grupos sociais resistindo ou agindo no sentido de recusar ou utilizar das próprias estruturas internas da Nova Base e do Novo Ensino Médio. (LOPES E LIMA, 2021) O próprio DCRC é uma prova plena dessa questão, já que, apesar de estar inserido nas normativas da BNCC, o documento resguarda elementos de resistência a unidades centrais da Nova Base, como é o caso da conservação das disciplinas, mesmo considerando as perdas do ponto de vista conceitual (DCRC, 2022).

Do ponto de vista epistemológico, Apple aponta para a importância do exame acerca da realidade escolar estar sempre associada aos elementos práticos (sem cair num pragmatismo e empirismo) do cotidiano escolar. Sendo assim, é tão importante entender o que não está explícito no currículo formal quanto aquilo que é expresso no mesmo. Por isso, o autor sugere a etnografia como método de compreensão desses elementos, estando, claro, associada aos conceitos mais gerais das teorias sociais. (APPLE, 1995) Seguindo este itinerário pode-se inferir que existem processos de disputas amplos na conformação da Nova Base Comum que se dão nas mais variadas esferas, seja no âmbito institucional, como foi o exemplo da construção das DCRC, que de alguma forma apresenta alguns elementos de rupturas em relação à Nova Base, seja nos espaços do cotidiano da realidade escolar, através da articulação dos docentes para uso (ou não uso) dos materiais didáticos que são oferecidos; na assimilação das próprias orientações normativas; nos descensos em relação a essas normativas e orientações; na diversidade com que cada estado, Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDE's) e escola assimilam esses documentos e orientações. (APPLE, 1995)

2.6 O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ DCRC

Do ponto de vista analítico e metodológico, Lopes e Silva (2021) apontam que para entender o posicionamento da Sociologia nas Diretrizes curriculares, deve-se examinar as “fronteiras” da disciplina em relação às outras e “o modo como são apresentados seus conteúdos curriculares”. Acorados na noção de classificação de Bernstein, as autoras apontam para a ideia de categorizar os conteúdos da disciplina como “fraco” ou “forte”, sendo a primeira categoria como representação de noções mais genéricas ou ligadas à outras áreas e a segunda como ilustração de conceitos que tenham uma relação mais expressa com a Sociologia (LOPES e LIMA, 2021)

A partir disso é possível inferir algumas conclusões, entre as quais a perda do “protagonismo sociológico”, um processo de “desdisciplinarização” e “pulverização das fronteiras disciplinares”, o que gera impactos em todas as esferas do processo de ensino/aprendizagem, desde a produção de material didático, a preparação e formação dos docentes, assim como a forma como esses conceitos/conteúdos são recontextualizados para sala de aula (LOPES e LIMA, 2021) O processo de pulverização das fronteiras disciplinares e desdisciplinarização tem ligação íntima com a noção de construção de aprendizagens ditas como “essenciais”, secundarizando uma formação científica em detrimento de uma concepção generalista da educação, voltada para formação de subjetividades afeitas ao ordenamento neoliberal (DANTAS, 2018)

Esse ponto choca-se com um dos elementos basilares da Sociologia que é a construção de análises da realidade a partir de pressupostos científicos, assim como vai de encontro aos seus objetivos didáticos pedagógicos de “desnaturalização”, “estranhamento”, “criticidade” e formação cidadã. Dessa maneira, faz-se importante averiguar de que formas os saberes científicos e o próprio processo de contextualização-recontextualização da Sociologia enquanto disciplina são afetados pela implementação da Nova Base (BODART, 2020)

A abordagem do trabalho busca afastar-se de percepções que dissociam a metodologia do que realmente fundamenta o próprio objeto e cria uma alienação entre a metodologia e o objeto, portanto, para construção deste projeto, o objeto foi o elemento que fundamenta a metodologia, e não contrário (NETTO, 2011). Na concepção materialista histórico-dialética não se deve partir de “fundamentos” ou uma “lógica” concebida a priori, ou seja, que se aplica à natureza do objeto de estudo, mas, ao contrário, é a natureza do próprio objeto que determina o método a ser empreendido, assim como seus instrumentos de pesquisa. Segundo Netto (2011), o objetivo primeiro da metodologia é possibilitar a compreensão da essência (ou seja, sua estrutura e dinâmica) do objeto estudado. Esses apontamentos preliminares fazem-se importantes, pois caso não se procedesse dessa maneira, o próprio princípio do estudo do currículo como produto (e re/produtor) de relações de poder, estaria em contradição, pois este também é produto de relações sociais concretas e não como um elemento neutro ou que tem sua existência definida de forma apartada dos contextos sociais (FLICK, 2006). Considerando os pressupostos epistemológicos do trabalho, a pesquisa que será empreendida é de tipo qualitativa, pois a própria condição do objeto requer uma análise que esteja mais centrada nos aspectos constitutivos dos interesses, objetivos, atores envolvidos e, principalmente, as relações de poder que estão inseridas para construção da nova BNCC e sua forma de efetivação em relação à Sociologia no Ceará (SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F., 2009).

A investigação do objeto de estudo no atendimento dos objetivos da pesquisa será efetuada por meio de dois instrumentos de pesquisa, a saber: a. revisão bibliográfica nas principais fontes científicas da área (Portal Periódicos Capes; Anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, nos anais da SBS, assim como artigos de autores especialistas que abordam a temática do “currículo”, com foco especial para aqueles que tratam da implementação da BNCC, b. análise documental a partir dos registros oficiais produzidos sobre o currículo do estado do Ceará sobre o ensino de Sociologia; Tendo em vista a importância da análise documental como procedimento de investigação, faz-se necessário o aprofundamento na forma como tal procedimento deve ser empreendido para realização da pesquisa. Cellard (2008) indica o caráter “político” do documento, haja visto que este foi feito dentro de determinadas condições históricas e também, apesar de ser um objeto que não pode ser modificado pelo pesquisador, requer de uma relação de ação do pesquisador para que se possa explorar de uma melhor maneira o conteúdo do documento. .

Os principais documentos analisados serão a Nova Base Nacional Curricular e o Documento Referencial Curricular do Ceará, principalmente no que concerne em fazer uma análise comparativa entre os dois documentos, objetivando entender de que maneira a BNCC está sendo implementada no estado, a partir do estudo do componente curricular Sociologia.

Conclusiones

De modo geral, a pesquisa está indica que não é possível reduzir o problema da implementação da BNCC a uma questão de imposição e de vontade unilateral de um grupo ou classe social, mas produto de intensas disputas que envolve agentes e agências em processos de contradições, concepções políticas, arranjos institucionais e disputas em torno da legitimação do que é abordado no próprio currículo. Além disso, no próprio DCRC é perceptível elementos de continuidades, mas também de contradição e resistência ao que está posto na BNCC e que apesar do processo de tentativa descaracterização e esvaziamento científico da disciplina a partir da efetivação do documento normativo, deve se empreender análises mais sistemáticas a partir não somente dos caracteres “oficiais”, mas dos elementos que giram em torno da construção e do currículo e, principalmente, de como os atores principais são afetados, recebem e mobilizam-se em torno da sua aplicação prática. Somado a isso, torna-se relevante não reduzir o problema da implementação da BNCC a uma questão de imposição e de vontade unilateral de um grupo ou classe social, mas produto de intensas disputas que envolve agentes e agências em processos de contradições, concepções políticas, arranjos institucionais e disputas em torno da legitimação do que é abordado no próprio currículo (APPLE, 1995)

Tendo isso em vista, como apontado por Lopes e Silva (2021) é revelado que a Sociologia irá passar por um processo de descaracterização dos seus fundamentos científicos e pedagógicos a partir da implementação da BNCC no estado do Ceará, porém, cabe uma análise sistemática criteriosa que siga no sentido de compreender o que está em disputa na efetivação do currículo no estado, a partir não somente dos caracteres “oficiais”, mas dos elementos que giram em torno da aplicação prática do currículo e, principalmente, de como os atores principais são afetados e se mobilizam para resistir esses processos. A partir do que foi elaborado, espera-se como resultados: suscitar o debate sobre os pontos de continuidades (convergências) e descontinuidades (divergências) entre BNCC e DCRC; Contribuir para as discussões acerca de como a BNCC pode redefinir os objetivos didáticos pedagógicos da Sociologia no Ensino Médio; e proporcionar uma ampliação das discussões em relação aos caminhos e possibilidades dos/das docentes de Sociologia mediante à BNCC

Bibliografia

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a negação e afirmação do trabalho. São Paulo : Boitempo, 2006. . Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho.- 11. ed.- São Paulo :Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006. APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 1995. APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista. [online]. Currículo sem fronteiras. v.1. n.1. janeiro/junho, 2001c. p.5-33. www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384. BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147 BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996. BODART, Cristiano. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.4, nº.2 | p. 131-153 | jul./dez. 2020. ISSN: 2594-3707 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2017. CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referência do Ceará (DCRC). Fortaleza: SEDUC, 2019 (Documento destinado à Consulta Pública). DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. Rev. Debates, p. 106-115, Jan. 2018. ENGELS, Friedrich. Ludwing Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã (Textos da Universidade Aberta n.2), Brasília, DF. Centelha Cultural, 2010. FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In.: HOLANDA, Helena de Araújo Freres, et al. A pedagogia das competência e a formação de professores: breve considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, p 122-135, jan. 2009 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão 29 editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo : Boitempo, 2007 MASCARO, Alysson Leandro.1976- Estado e forma política Alysson Leandro Mascaro- São Paulo: Boitempo, 2013. MÉSZÁROS, István, 1930- Para além do capital: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros ; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011. MORATO, Aline Nomeriano. O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. PERRENOUD, Phillippe. Fala, Mestre! Revista Nova Escola, 2002 PIMENTA, Selma. Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática- 11.ed.-São Paulo: Cortez, 2012. SILVA, Katia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

Palabras clave

BNCC, DCRC, Sociologia, Ceará

EL PENSAMIENTO EMANCIPADOR DE PAUL FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA: APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

HUGO ERNESTO FAJARDO CUÉLLAR¹

1 - Universidad de El Salvador..

Resumen de la ponencia

EL PENSAMIENTO EMANCIPADOR DE PAULO FREIRE Y BOAVENTURA DE SOUSA: APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Hugo Ernesto Fajardo Cuéllar. **Sociólogo y Abogado, Master en Derechos Humanos y Educación para la Paz, Docente Universidad de El Salvador. En proceso de tesis, en el doctorado en Educación, Universidad de El Salvador. Propuesta de ponencia presentada al: XXXIII. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, (ALAS), México 2022. Grupo No 23: Sociología de la educación y Políticas Educativas RESUMEN El presente resumen de ponencia es presentado, como propuesta para su revisión y evaluación al grupo de trabajo número 23: "Sociología de la Educación y Políticas Educativas", del XXXIII congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), que se realizara en la ciudad de México del 14 al 19 de agosto del 2022, con el fin de contribuir en el análisis y debate en torno al aporte de algunos pensadores y pedagogos del pensamiento crítico latinoamericano, al desarrollo de la Educación Superior. En tal sentido, la ponencia tiene como objetivo fundamental, sintetizar reflexivamente las principales ideas emancipadoras del filósofo y pedagogo de la liberación brasileño: Paul Freire y del sociólogo y abogado de la universidad de Coímbra, (Portugal): Bo aventura de Sousa, fundador de las epistemologías del sur.

Se trata de sintetizar aquellas ideas críticas y emancipadoras de ambos autores que aportan o tributan con el proceso de formación académica de la educación superior en América Latina, como una contribución al proceso de descolonialidad y liberación de las estructuras de opresión y dominación de los pueblos latinoamericanos. Es decir, se destacan algunas de las ideas de la pedagogía crítica de Freire y del enfoque sociológico emancipador de Sousa, que constituyen una contribución desde la educación al proceso de liberación de los pueblos latinoamericanos. Para efectos metodológicos y de comprensión en el análisis, se abordará en un primer capítulo el pensamiento de Paul Freire y en un segundo capítulo el pensamiento de Bo aventura de Sousa, destacando en cada uno de ellos los fundamentos teóricos epistemológicos de su pensamiento emancipador y su posible contribución a la construcción de una alternativa epistemológica emancipadora desde las posibilidades y realidades académicas del desarrollo de la Educación Superior en los pueblos de América Latina.

Introducción

El presente artículo de ponencia fue presentado, al grupo de trabajo número 23, del XXXIII congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), que se realizó en la ciudad de México del 14 al 18 de agosto del 2022, con el fin de contribuir como docente y estudiante del doctorado interdisciplinario en Educación, en el análisis y debate en torno al aporte de algunos pensadores y pedagogos del pensamiento crítico latinoamericano al desarrollo de la Educación Superior.

En tal sentido, el artículo tiene como objetivo fundamental, sintetizar reflexivamente las principales ideas emancipadoras del filósofo y pedagogo de la liberación brasileño: Paul Freire y del sociólogo y abogado de la universidad de Coímbra, Portugal: Boaventura de Sousa, fundador de las Epistemologías del sur.

Se trata de sintetizar aquellas ideas críticas y emancipadoras de ambos autores que aportan o tributan al proceso de formación académica de la educación superior en América Latina, como una contribución al proceso de descolonialidad y liberación de las estructuras de opresión y dominación de los pueblos latinoamericanos. Es decir, se destacan algunas de las ideas de la pedagogía crítica de Freire y del enfoque sociológico emancipador de Sousa, que constituyen una contribución desde la educación al proceso de liberación de los pueblos latinoamericanos.

Para efectos metodológicos y de comprensión en el análisis, se abordará en un primer capítulo el pensamiento de Paul Freire y en un segundo capítulo el pensamiento de Boaventura de Sousa, destacando en cada uno de ellos fundamentos teóricos epistemológicos de su pensamiento emancipador y su posible contribución a la construcción de una alternativa epistemológica emancipadora desde las posibilidades y realidades académicas del desarrollo de la Educación Superior en los pueblos de América Latina.

Desarrollo

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN BIOGRÁFICA Y TEÓRICA.

Paulo Freire. (1921-1997). Nació en Recife y murió en Sao pablo. Brasil. Filósofo y pedagogo de la liberación. Es el pensador latinoamericano que desde la pedagogía ha influido grandemente en el proceso de liberación y emancipación de los pueblos latinoamericanos y del resto del mundo. Escribe su primera obra titulada: La Educación como practica de libertad en el año 1967 y dos años después en 1969 su segunda obra clásica. Pedagogía del Oprimido. Con estas dos obras y todas las demás Freire se convierte en el pionero latinoamericano en concebir la educación de los pueblos como el principal instrumento de liberación ante las estructuras de dominación en las sociedades capitalistas del tercer mundo.

En ese contexto, el eje fundamental de toda la producción teórica de Paul Freire, es la filosofía de la liberación de los pueblos a través de la educación, fundada en lo que él llamó “pedagogía del oprimido”. De Ahí que Freire definió la Educación como un proceso destinado no a la domesticación, sino a la liberación del individuo mediante el desarrollo de su conciencia crítica.

Freire citado por Santos Gómez, (2008, Pág. 2), concibe dicha liberación como:

La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (Freire, 1992, p. 45).

La pedagogía del oprimido, constituye en lo esencial una apuesta filosófica política y educativa creada por Freire para convertir a la educación de los pueblos en un instrumento de ruptura y transformación total de la sociedad, en la que los pobres y oprimidos de este mundo tienen que tomar conciencia de la necesidad de liberarse de las estructuras históricas de opresión, para lo cual la educación es el instrumento principal para esa liberación.

Dentro de esa concepción liberadora, la educación es concebida, no como un simple acto de transmisión de conocimientos, sino como la acción mediante la cual se crean las condiciones y posibilidades para su construcción; porque no se puede enseñar sin aprender.

De ahí que el mismo Freire (2018), lo dijera expresamente:” hay que preguntarnos, ¿Cuál es nuestro compromiso del acto de enseñar? Y ¿Cuál es nuestro compromiso del acto de aprender?, porque no existe la educación neutra, sino que la educación es una práctica política”.

Es decir que Freire concibe su pedagogía como una práctica educativa política que tiene su espacio y tiempo en las esferas de la cultura, en las escuela, en las universidades y en todos los escenarios de la vida, teniendo como preocupación esencial contribuir al proceso de liberación de los educandos del sistema de opresión y marginación de los sistemas dominantes , para lo cual el camino más rápido y apropiado para tal fin es incidir desde la educación en la toma de conciencia de la situación de explotación en la que viven esos educandos.

En ese breve contexto hay que preguntarse ¿cómo los fundamentos epistemológicos y teóricos de la pedagogía crítica de Freire pueden contribuir en la actualidad en el desafío de la emancipación social de los pueblos latinoamericanos desde el ámbito de la educación como práctica política y pedagógica de liberación.

La respuesta a esta interrogante es muy amplia y compleja como lo es la teoría de este pensador, pero se plantean a continuación algunas premisas o reflexiones que contribuyen al debate en torno a tal situación.

PRINCIPALES APORTES EDUCATIVOS.

Hoy día la pedagogía crítica sigue siendo un referente teórico y epistemológico del cual no pueden prescindir las sociedades que se enfrentan al desafío de convertir la educación en un instrumento del cambio y transformación social. Tal como lo afirma una psicóloga de la Habana “La pedagogía crítica se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas” (Brito, 2008, pág. 29).

Pero para que la educación asuma ese desafío debe comenzar por liberarse ella misma de la dependencia y subordinación en que la tiene sometida el modelo neoliberal de las sociedades capitalista dependientes de América latina, situación que la mantiene en condiciones de precariedad y abandono por parte de los Estados y en la condición de una pedagogía dependiente y acrítica frente a las políticas educativas impuestas por el modelo neoliberal.

Bajo esas condiciones el desafío que se le plantea a la educación como instrumento de - es complejo e implica una ruptura radical con el sistema capitalista vigente y pareciera ser que es una utopía irrealizable; sin embargo sí es posible enfrentar ese desafío, pues como lo indica Freire; “El contexto de la Educación está en el contexto cultural ,ideológico ,político y social de los educandos, no importa que ese contexto esté echado a perder porque una de las tareas del educador es rehacer esto” (Freire, 2018).

Como bien lo afirma Zaylín (2018)” Lograr verdaderas transformaciones en el ámbito educativo de la región es una deuda aún pendiente para la agenda de las Ciencias Sociales y, en especial, para la pedagogía crítica contextualizada en las circunstancias actuales” (pág.31). Esas transformaciones aún pendientes deben enfrentar como ya se dijo a las políticas neoliberales que desde hace más de cuatro décadas vienen sometiendo a la educación latinoamericana a procesos de privatización de la educación pública y a recortes presupuestarios para la misma.

La perspectiva pedagógica propuesta por Freire constituye entonces una propuesta viable y pertinente que aun en medio de la voracidad de este capitalismo neoliberal invita a repensar desde el marco de una pedagogía de los oprimidos y de una educación popular, la posibilidad de reinterpretar la sociedad y la historia a la luz de

los nuevos cambios sociales de la región latinoamericana como instrumento alternativo para la realización de la utopía del cambio social y la transformación educativa que tanto necesitan los pueblos de América Latina.

Esa utopía por la transformación social y educativa también implica una pedagogía que no descuide según Zaylin, la formación de valores morales éticos políticos y espirituales que son los que darán seguridad al compromiso que las nuevas generaciones deben asumir con la construcción de los nuevos cambios que demanda la edificación de una nueva sociedad más justa democrático y equitativa para las grandes mayorías. Es decir, se trata de una nueva pedagogía crítica profundamente humanista que sea instrumento de dirección de ese cambio social.

Esta perspectiva pedagógica requiere también de una estrategia de articulación de la propuesta de la educación popular con las prácticas culturales, como procesos que pueden contribuir a la vinculación de la educación con la identidad cultural de los educandos, de tal manera que las políticas culturales vayan de la mano con las políticas educativas en función de forjar una educación que se articule con el fortalecimiento de la identidad cultural de los educandos.

La Educación popular propuesta por Freire pretende potenciar los procesos culturales de formación de la identidad a través de los sentidos de pertenencia y referencia que tienen los individuos y los grupos sociales en el marco de las posibilidades del sujeto de pertenecer y de ser en el conjunto de relaciones con los otros. Esta filosofía freiriana nos está planteando la necesidad fundamental de concebir la educación popular como un proceso emancipador que tiene sus raíces en el proceso de aprendizaje cultural y social compartido.

En tal sentido todo proceso educativo emancipador que tiene como eje principal la pedagogía crítica no puede prescindir de la articulación entre dicho proceso y las dimensiones identitarias culturales de los educandos en un contexto socioeducativo determinado, porque no puede haber un proceso de emancipación social educativa ahí donde no se articulan o se fomenta un proceso de identidad cultural de los sujetos del proceso educativo.

Finalmente hay que destacar el rol fundamental que según la pedagogía de Freire tiene la Juventud en todo proceso de emancipación. Entendida esta como el grupo social llamado a protagonizar o llevar adelante el desarrollo social y liderar las transformaciones sociales del presente y del futuro. Este sector ha venido siendo instrumentalizado políticamente por los sectores dominantes y los mismos partidos políticos, al no dejarlos ser los verdaderos conductores de los cambios sino simple espectadores o reproductores de los cambios impuestos por otros.

En síntesis, es la juventud, la llamada en primer orden a llevar acabo la transformación revolucionaria de la actual sociedad, teniendo como punto de partida asumir en la práctica la toma de conciencia de un espíritu crítico y transformador ante las injustas y excluyentes estructuras sociales políticas y económicas de las sociedades de este siglo XXI.

El desafío es grande, complejo e indefinido en el tiempo, pero es la juventud en alianza con la adultez para crear una sinergia de transformación, la que debe ser la vanguardia del proceso de emancipación de nuestros pueblos a través de la educación liberadora y concientizadora propuesta por la pedagogía crítica de Paul Freire.

EL PENSAMIENTO EMANCIPADOR DE BOAVENTURA DE SOUSA.

BREVE CONTEXTUALIZACION BIOGRÁFICA Y TEORICA

Boaventura de Sousa Santos, nacido el 15 de noviembre de 1940 en Portugal, Doctor en sociología Jurídica de la universidad de Coímbra Portugal, es director del Centro de Estudios Sociales de dicha Universidad, dedicado desde hace más de tres décadas al estudio e investigación de la realidad latinoamericana y actualmente profesor emérito de la universidad Autónoma de México, fundador del pensamiento crítico emancipador latinoamericano fundado en lo que él llama: "Las Epistemologías del sur".

Este pensador al igual que otros pensadores libertadores como José Martí, Simón Bolívar, José Mariátegui, y Farabundo Martí, entre otros, han dedicado su vida como intelectuales emancipadores a proponer una mirada diferente des colonial, sobre la vida del hombre en la sociedad y la necesidad histórica de conquistar su libertad y dignidad a través de la emancipación social.

La producción teórico epistemológica de Sousa, es muy basta y compleja ya que ha escrito muchos libros y artículos en torno a los diferentes problemas que agobian a las sociedades del mundo y en particular de América Latina, toda esa producción desde la perspectiva de la ya mencionada epistemología del sur. Entre esos problemas destacan: El problema de la democracia, de los Derechos Humanos, de la política y el poder, la Educación, la Globalización, la Religión, el Estado, los Movimientos sociales, el Derecho y la Justicia, entre otros.

Las Epistemologías del sur consisten según la visión Boaveriana en las nuevas alternativas que están emergiendo desde los sectores populares del sur global para enfrentar el pensamiento y la hegemonía del norte o de los países capitalistas centrales, para proponer una mirada nueva anticolonial y emancipadora frente a los diferentes problemas que afectan a las grandes mayorías empobrecidas en las sociedades capitalistas modernas.

Como bien lo afirma Boaventura de Sousa:

Entiendo por Epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (Santos B. d., 2010). Pág. 43.

PRINCIPALES APORTES EDUCATIVOS

Dentro de ese breve contexto, se plantean a continuación algunas de las tesis más relevantes del pensamiento de Sousa en torno al problema de la emancipación y su relación con el fenómeno de la educación. Tesis que son parte de su libro titulado: “Renovar la teoría crítica e Reinventar la Emancipación Social”

La Emancipación Social es una categoría central en toda la producción teórica de Boaventura de Sousa, puesto que es un fenómeno que está presente como el desafío de construir una sociedad alternativa al actual mundo colonial capitalista, que se fundamenta en la explotación de unos pocos sobre las grandes mayorías. En tal sentido y como bien lo afirma dicho autor:” Pensar sobre que es la Emancipación Social (ES) y como reinventarla implica tres grandes dimensiones: La Epistemológica, La Teórica y la Política”.

Epistemológicamente la emancipación social, es un concepto absolutamente central en la modernidad occidental, que implica plantearse el problema de la discrepancia entre regulación y emancipación, entre experiencias y expectativas. Esto es, el problema complejo del contraste entre un mundo de regulación y dominación por los sectores tradicionales del poder y la posibilidad de construir un nuevo mundo de liberación o emancipación ante esa dominación.

La dimensión teórica se refiere esencialmente a la necesidad de producir nuevas teorías ante la crisis generalizada de la teoría de las CCSS ya que estas han sido producidas en tres cuatro países del norte y por tanto no se adecuan a los países del sur.

La dimensión política comprende básicamente el gran desafío según Sousa de enfrentar a las viejas estructuras de dominación colonial capitalista para plantear una alternativa a las mismas mediante un proyecto que este pensador creó con un grupo de científicos sociales y que denomino; “Reinventar la Emancipación Social a partir del sur”.

Mediante dicho proyecto Boaventura plantea la necesidad de que los pueblos busquen su liberación ante las viejas estructuras del poder dominante de herencia colonial, para los cual las clases dominadas deben reinventar la emancipación social a través de nuevas formas de lucha que van emergiendo desde lo que él llama el sur global, refiriéndose con ello a los que se encuentran en la condición de subordinados y marginados ante las clases dominantes tanto del sur como del norte geográficamente hablando.

Esas tres dimensiones implican entonces una ruptura con el orden establecido el cual, según este autor, siguiendo las enseñanzas de Gottfried Leibniz, descansa en una racionalidad impuesta desde el norte conocida como: Indolente o perezosa, la cual genera una cultura de la indiferencia y apatía ante los grandes problemas de la sociedad humana. Esta situación llevó a Boaventura de Sousa a escribir uno de sus libros en el año 2003, titulado: “La crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia”.

Pero esa concepción indolente del mundo, puede y debe ser confrontada por una nueva concepción liberadora o emancipadora que articule los diferentes saberes y experiencias desde los países del sur o países pobres del mundo occidental. Porque como bien lo afirma de Sousa:” En nuestros países del sur la comprensión del mundo es mucho más amplia que la concepción occidental del mundo” (2006). (Santos B. D., 2006, pág. 21)

Esa razón indolente se manifiesta en nuestras sociedades según Sousa de dos maneras o formas principales: La razón Metonímica y la razón Proléptica. La primera se refiere a una concepción mediante la cual se contrae o disminuye el presente porque deja por fuera muchas realidades, desperdiciando la experiencia, y la segunda, la razón proléptica, es una especie de conocer en el presente la historia futura, expandiendo infinitamente el futuro, es el rasgo fundamental de la razón occidental.

Esas dos razones explican el por qué según Boaventura asistimos a un mundo en donde la transformación sin comprensión nos está llevado al desastre, es decir al mundo patas arriba como le llamó Eduardo Galeano, en donde la razón indolente impuesta por el imperio del poder está haciendo cada día menos vivible las sociedades para los más pobres, en donde lo humano es cada día menos humano y en donde los valores fundamentales para la dignidad humana están desapareciendo aceleradamente.

Esa concepción occidental del mundo fundada en la transformación sin comprensión nos está llevando al desastre y la destrucción, al respecto el filósofo alemán Wieacker (citado en Santos, 2006) nos dice: “La ciencia occidental hace preguntas, pero no puede preguntarse por el fundamento de sus preguntas” (pág. 38). Esta afirmación nos lleva a reflexionar sobre la misión humana que debe tener o rescatarse del espíritu de la ciencia, en tanto si esta seguirá estando al servicio de unos pocos o debe ponerse al servicio de la humanidad entera, como instrumento de transformación real y de cambio en beneficio de las grandes mayorías.

En esa perspectiva la razón metonímica así concebida no permite pensar más allá de las dicotomías y jerarquías impuestas por la totalidad, a lo que Sousa propone pensar fuera de esa totalidad. Para lo cual según este autor es necesario lo que él llama; La Sociología de las Ausencias, que consisten en lo esencial en no reducir la realidad a lo existente, sino descubrir de la realidad lo que aparentemente no existe. Es decir, se trata como lo afirma este pensador “de una sociología insurgente que rompa con la herencia del positivismo que nos obliga a trabajar solo con objetos presentes” (Santos, 2006, pág.32).

Pero para luchar contra esa razón indolente no basta solo la sociología de las ausencias sino también se necesita según este pensador de la sociología de las emergencias, entendida como la producción de nuevas alternativas teóricas y de vida a través de las llamadas ecologías de los saberes, la cual implica en lo fundamental hacer un uso contra hegemónico de la ciencia hegemónica.

A manera de síntesis, Santos nos plantea que la emancipación social desde el sur solo es posible mediante la lucha contra la razón indolente de la racionalidad del norte y los países hegemónicos, para lo cual se necesita de un proceso de instauración de una nueva cultura política emancipadora, que tenga como semiente principal otro tipo de racionalidad más amplia para reinventar la teoría crítica de acuerdo a las necesidades de hoy.

La racionalidad de esta nueva cultura política emancipadora debe tener como principal reto, reinventar la utopía crítica contra la utopía conservadora del neoliberalismo, que ha radicalizado el presente en nombre de la idolatría del mercado, ya que todos los problemas sociales del presente: hambre, pobreza, desnutrición, desastres ecológicos etc., solo pueden ser resueltos según esa racionalidad, mediante la expansión de los mercados.

En esa reinención de la utopía crítica es fundamental plantearse el rol que debe jugar la Universidad Pública como institución rectora de la educación superior. Ese rol es visto por Santos como la necesidad de superar la crisis de legitimidad y la crisis de institucionalidad por la que atraviesan la mayoría de universidades del mundo y en particular las de América latina.

La crisis de legitimidad está relacionada con la pérdida creciente de la calidad académica y de la identidad con los sectores de la sociedad para contribuir a resolver los problemas cotidianos de la gente, es decir se trata de rescatar el vínculo que debe existir entre universidad y sociedad, como lo afirma Santos (2006) “necesitamos de un compromiso político de la universidad con la sociedad que la involucra” (pág.59).

La crisis de institucionalidad se expresa básicamente en la creciente pérdida de la autonomía universitaria a la que asisten la mayoría de universidades, en donde como lo dice el autor, hoy día la conducción política administrativa de la universidad obedece a criterios de eficacia típicos de del mundo empresarial. Es decir, la autonomía universitaria fundada en la libertad para desarrollar la ciencia y la tecnología está siendo suprimida por la injerencia de los intereses mercantilistas de la lógica empresarial del capitalismo neoliberal.

Además del rol de la universidad, en la lucha por emancipación, Santos nos dice que también es necesario enfrentar el problema de la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, los cuales han caído desde hace buen tiempo atrás en la pérdida de confianza de los ciudadanos, por cuanto que los partidos han caído en la demagogia al incumplir sus promesas electorales cuando llegan al poder.

Esa crisis de legitimidad debe enfrentarse por los movimientos sociales, quienes deben presionar a los partidos políticos para desarrollar agendas políticas que vallan más allá de los intereses partidarios y respondan a los intereses populares, lo cual implica un desafío permanente para dichos movimientos y los reta a unificarse y ser constantes en la lucha.

Dentro de ese sintético marco problemático del pensamiento sousiano, sobre el desafío de renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social cabe preguntarse a manera de reflexión final: ¿Cuál es el rol de las ciencias de la Educación y los desafíos que deben enfrentarse desde el doctorado interdisciplinario en Educación de la UES, para contribuir desde la academia en el proceso de la emancipación social de nuestras sociedades?

Conclusiones

A partir del análisis realizado sobre los principales aportes teórico metodológicos del pensamiento emancipador del pedagogo Paul Freire y el Sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Se pueden destacar las siguientes conclusiones.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica y liberadora de Paul Freire, la Educación es un proceso no de domesticación sino de liberación del individuo, mediante el desarrollo de su conciencia crítica.

Lo anterior implica la necesidad de retomar la pedagogía crítica de Freire, como punto de partida para convertir a la educación en todos sus niveles, y en el superior en particular, en un instrumento de cambio y liberación de las sociedades de América Latina.

En sintonía con la visión liberadora de Paul Freire, el sociólogo Boaventura de Sousa, propone lo que él llama “una Epistemología del Sur”, como instrumento metodológico que potencia una mirada des colonial de la vida del hombre, desde la educación y demás ámbitos de la sociedad, en la búsqueda de la emancipación social, como desafío central en la construcción de un mundo alternativo a la actual sociedad capitalista.

La emancipación social comprende según Boaventura de Sousa, tres grandes dimensiones: 1) La Epistemológica, que se plantea el problema de cómo realizar la emancipación de los pueblos, 2) La teórica, que se enfrenta a la necesidad de producir nuevas teorías, ante la crisis generalizada de los paradigmas teóricos actuales en las Ciencias Sociales., y 3) La política, que es la dimensión que sintetiza a las dos anteriores, puesto que implica el desafío de suplantar las viejas estructuras de dominación capitalistas por lo que él llama “Reinventar la emancipación social a partir del sur”.

Bibliografía

Brito, Z. L. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*, 14.

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Brasil: Ediciones Akal.

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico, D.F: Siglo XXI editores.

Freire, P. (25 de Mayo de 2018). *Paulo Freire - Pedagogía*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

Gómez, M. S. (enero-abril de 2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. ((. Organizacion de Estados Iberoamericanos, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*.

Mariátegui, J. C. (1925). *Temas de educación*. Lima, Perú: Belloer Amout.

Santos , B. D. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Santos, B. d. (2010). *Refundacion del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Palabras clave

Emancipación, Freire y Boaventura de Sousa, Educación Superior.

Resumen de la ponencia

La lectura en educación básica en México ha sido caracterizada como una de las competencias básicas para la vida, con la finalidad de que los estudiantes respondan asertivamente a las exigencias de una época cada vez más intensa en información y ritmos de rendimiento. Aquí realizaremos una analítica de los enunciados escritos por la OCDE y en los Planes y programas oficiales. Para tal efecto partimos de dos principios: a) la superficie donde emerge la competencia lectora como unidad discursiva y b) la configuración como herramienta analítica. La competencia lectora no una historia de progresiones lineales, sino como un acontecimiento que, para expresarse, tuvo que reunir ciertas condiciones materiales y discursivas. Es así como el objetivo de esta ponencia es: Reconocer las líneas fundamentales de la emergencia competencia lectora que han demarcado criterios de validez respecto a lo que significa leer. El planteamiento es el siguiente, ¿Cómo es la superficie discursiva que ha posibilitado la emergencia y expresividad de la competencia lectora en los documentos de educación básica? El análisis arroja que, en el tiempo histórico presente, los conceptos y enunciados alusivos a la lectura en el campo educativo de nuestro país se dispersan, se dicen de múltiples formas, pero siempre apelan a un mismo discurso, el cual es construido al margen de la subjetividad de lector particular y sí dentro de reglamentos discursivos acordes a necesidades educativas y sociales.

Introducción

Como institución de la episteme moderna, la escuela tiene como finalidad la normalización social. Entre sus dispositivos encontramos conceptos y objetos como lo son la lectura y su materialización que circula en la escuela a través de diversos soportes como libros de texto, planes y programas y materiales impresos. En tal horizonte, el lector está circunscrito a una superficie y a un contexto que le dan existencia y expresión peculiar que no es idéntica a la de otros momentos de la historia.

La convención del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) refiere a que "...que el fin último de la lectura es la comprensión, es decir, la construcción del significado del texto" (2012, p. 10), hecha por el lector inmerso en una comunidad letrada. Habrá que colocar en suspenso tal verdad toda vez que la comunidad escolar, entendida como comunidad que discursa sobre lo que entiende de sus textos se encuentra dentro de una red discursiva más amplia.

Las formas de comprender e interpretar estarían cargadas de sentido bajo el siguiente criterio: hay poco que significar e interpretar porque "no hay nada absolutamente originario que interpretar pues en el fondo, todo es ya interpretación" (Tani, 2004, p. 1). Si ya todo es interpretación ¿es porque los procedimientos, objetivos y apropiaciones de lo susceptible de ser leído en las aulas ya está dado?

Nuestra sospecha es que la emergencia del discurso de la competencia lectora acontece en el momento en que entra en contacto con otros como el de la globalización y el de la calidad para saldar una necesidad social y educativa. Dichos discursos y racionalidades dan pie a una saturación de lo que es la acción de leer y las formas y estrategias que han de llevarse a cabo para ser lector competente. De tal modo, estamos ante una racionalidad que condiciona el acceso y la apropiación de los textos. Todo lo dicho en los documentos alusivos a dicha unidad discursiva adquiere validez no a partir de un referente exterior o ajeno a ella misma, sino en las entrañas de su propia discursividad y de su propia lógica.

Desarrollo

La educación dentro de la calidad y modernización. Contexto particular.

En este contexto general, con el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica, la educación sigue las tonalidades de calidad y modernización dentro de la tendencia de globalización. Una forma de posicionarnos al respecto la tenemos con Buenfil (2003) quien conceptualiza dicho fenómeno como vacío, toda vez que: "Globalización es tanto un objetivo deseado que puede alcanzarse mediante la homologación de los currículos o la tendencia de capacitar en competencias homogéneas, y el supuesto requerimiento de alcanzar un desarrollo capitalista saludable" (p. 24). Sugerimos el concepto de globalización para unirlo al de competencia lectora porque al igual que ésta, se presenta disperso y ambiguo tanto en su uso social como en la educación; "...es un

significante que aglutina o cose precariamente el campo de la modernización educativa” (p. 24).

En tal escenario y como hemos dicho, el Acuerdo ya señalado se firma en 1992 dando paso a la reforma educativa del periodo salinista y en un escenario donde en nuestro país se instaura la política neoliberal (firma del Tratado de Libre Comercio, desmantelación de la industria nacional y la renegociación de la deuda externa). Para 2002 se firma el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el cual se ubica ya en el acceso a las TIC y donde la Organización Mundial de Comercio (OCDE) inicia la aplicación de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) a sus países miembros, entre los que se encuentra México. La Alianza por la Calidad de la Educación de 2008 es la apuesta reiterada por elevar los estándares de calidad de los estudiantes mexicanos a través de la prueba ENLACE (iniciada en 2006) y para 2015 con la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Superficie epistemológica.

Proponemos la noción de superficie epistemológica porque nos libera de entender a la competencia lectora como una unidad constante cuyo punto de origen puro solo habrá que descubrir. También cumple dos funciones: por un lado, nos ubica en un plano general respecto al conocimiento en cuanto a “sus condiciones de posibilidad”, no tanto como un ente de objetividad sino en sus configuraciones teóricas y empíricas, además de sus formas de aparición dentro de un espacio de saber (Foucault, 1998, p. 7). Por otro, nos coloca frente a lo que en el sistema educativo mexicano se entiende por competencia lectora, plasmada en una textualidad extendida y dispersa; por ende, dicha de múltiples formas, pero, al parecer, dentro de determinadas reglas de formación discursiva.

De tal forma, aquí significamos la superficie epistemológica así:

... conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma, el que se realice [...]. Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno (Foucault, 1992, p. 24).

El conocimiento sobre la competencia lectora tiene una trayectoria no lineal ni ascendente. De hecho, puede tener estancamientos y regresiones. Caso muy concreto es lo dicho por los organismos propios del capitalismo hegemónico y que observan la realidad de *nuestro capitalismo* donde tensan las versiones de lectura siempre bajo un ideal de lectura crítica y eficaz. “... en un mismo ámbito pueden presentarse de manera combinada momentos de adelantamiento en algunas nociones mientras que otras paralelas conservan un nivel de elaboración poco desagregado y de cambio lento” (Granja, 2003, p. 234).

La configuración como herramienta metodológica.

Reconocer las formas en que tiene lugar los cambios de los conceptos ayuda a documentar nuestras formas de pensar y de nuestras prácticas porque no se trata solamente de un despliegue en abstracto de lo que sucede a nivel de ideas y reflexiones, sino de la forma en que dichas ideas son llevadas al plano de políticas y consignas en una superficie tan fértil como lo es la educación y las escuelas del nivel básico. Eso no quiere decir que ahí se “calque” lo dictado, pues eso implica una reconfiguración, pero sí nos ayuda a saber de la configuración discursiva de un concepto como el de la competencia lectora, pues de lo que se trata es de ubicarlo como espacio epistemológico, pero sobre un terreno social e histórico.

La reconfiguración es nuestra opción analítica a partir de dos vetas:

Coloca a la lectura en el ámbito escolar dentro de un campo problemático, entendido éste como un espacio de posiciones espaciales entre sus miembros, de apelaciones a ciertos saberes y usos de poder y más. Lo anterior en articulación desde un tiempo histórico presente cuyos planos son determinados por los sujetos de conocimiento (Zemelman, 2011, De la Garza, 2018). Es una herramienta que va detrás de nociones y formaciones de objetos de conocimiento que impactan en un campo. “Con la noción de configuración se propone el diseño y aplicación de instrumentos de análisis, que permitan el rastreo de movimientos en las formaciones conceptuales vinculados con la producción de conocimientos” (Rojas, 2007, p. 2). “Se utiliza como herramienta que permite pensar y analizar la formación y transformación de los objetos de conocimiento tomando como eje su dimensión procesual” (Granja, 1996, s/f).

Retomamos elementos arqueológicos de Michel Foucault (2010), específicamente las “formaciones discursivas” en cuanto a las formas de enunciación (alusiones a la lectura en los documentos revisados) y su dispersión (contradicciones, repeticiones, exclusiones).

Tales nociones requieren un tratamiento más particularizado, por lo que la propuesta del análisis conceptual de Granja (2003 y 2011) quien señala que la construcción del conocimiento es procesual, donde la idea de movimiento incluye el encuentro paralelo del cambio y la permanencia; esto es, no por emerger un nuevo discurso respecto a la lectura, necesariamente haga desaparecer a los anteriores. Estamos ante un razonamiento heterogéneo de coexistencia y sobreposición de nociones respecto a un “acervo considerado como conocimiento socialmente verdadero (Granja, 2003, p. 232).

Bajo los criterios ordenadores anteriores, nos basamos en Rojas (2007) y seleccionamos documentos con

planteamientos clave que a modo de sedimentaciones se ubiquen en las diferentes formas de abordaje propuestas en dichos materiales. Paralelamente, con base en la idea de entretejido o “redes de relaciones y significaciones”, se observan diversos aspectos que caracterizan el contexto sociohistórico de un período determinado (p. 4).

Hicimos una revisión de los planes y programas de estudio, específicamente los referidos a lenguaje, las definiciones de competencia lectora de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y consecuentemente las dichas por PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), dichas enunciados acompañados por otros correspondientes a diferentes momentos históricos.

Lo anterior hace posible un proceder metodológico más viable para dar cuenta de los desplazamientos, sedimentaciones e imbricaciones de la competencia lectora en las últimas décadas.

1.- Una hegemonía indecible

Este subtítulo obedece a uno de los postulados principales de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004) respecto a que la hegemonía no es una estructura fija ni universal, "...la hegemonía es una teoría de la decisión tomada en un terreno indecible" (p. 14) que se configura en las instituciones y en los sujetos como signifiante y estructurante, pero sobre todo como articulación contingente. Valga esta alusión para reconocer el espacio donde circula el discurso de la competencia lectora, pues, como incesante enunciación, puede ser entendida como consigna, otras veces como meta y también como unicidad de lo que es leer. para los maestros mexicanos

A los maestros de educación básica se les puede presentar en su mente y en los cursos de actualización el objetivo del área del lenguaje porque en su semántica da posibilidades y consignas a los sujetos para que los estudiantes sean capaces de expresar "[...] sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita" (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 48). De ahí que el arraigado concepto de formar lectores competentes sea llevado a su máxima expresión.

En el nivel óptimo de competencia lectura, medido por la OCDE, organismo que regula las directrices de evaluación de los aprendizajes a nivel mundial, a través de la prueba PISA, leer es "Valorar de manera crítica formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de la comprensión profunda de textos largos o complicados" (OCDE, 2006, p. 64); donde "competencia lectora" es, según el comité de expertos de dicho organismo, "la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, son el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y sus capacidades, y participar en la sociedad" (OCDE, s/f, p. 7).

Todo indica que hay una definición clara y transparente entre un sujeto casi iletrado y otro avezado; aquí lo que llama la atención es que leer para aprender se ha vuelto una convención que no deja de sorprender. Ya tenemos una convención de los dos conceptos: leer como un puente para acceder a un conocimiento nuevo y, aprender como la obtención de ese conocimiento valorado como bien social que modifica nuestra exterioridad. Cabría preguntarnos si se trata de una verdad, de una innovación o de una voz traída de otro tiempo y que hoy se hace necesaria a las exigencias de una sociedad exigida de determinados enunciados.

Esta versión recuerda un mensaje del siglo XIX que recupera Chartier:

Ahora sabes leer, y pronto serás capaz de leer solo buenas historias en los libros. Todo el saber humano está en los libros. Si sabes leer, puedes volverte sabio». Los enemigos contra los cuales debe enseñarse a luchar en la escuela son las prácticas empíricas, las supersticiones arcaicas, los falsos conocimientos que transmite la tradición oral. La lectura es la única manera de aprender. (Chartier, 2008, p. 27).

Un lector escolarizado, conocedor de textos profundo y extensos que maneja conceptos, los relaciona con otros que no necesariamente están presentes en las líneas, sino que pueden estar en otro lugar, lo cual da por sentado el manejo asertivo de las estructuras de nuestro idioma en espacios propicios. Es el derecho de expresión y uso de lo leído en un sentido comunicativo.

2.- La competencia lectora como producción y/o formación discursiva

"Entendemos por producción discursiva un conjunto de referentes a través de los cuales se pueden deconstruir los procesos de cambio a nivel conceptual, por ejemplo, planes y programas, manuales, documentos internacionales y nacionales, artículos, si bien son de diferente naturaleza: formato, circulación, destinatarios, autoría, todo ellos comparten el hecho de tener una finalidad que es la de imbricar el universo educativo en un espacio y tiempo específicos. (Rojas, 2007, p. 5).

Por su parte Foucault (2010) refiere a formación discursiva de la siguiente manera:

En el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación. los conceptos, las selecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden correlaciones posiciones en funcionamiento transformaciones), se dirá, por convención, que se trata de una *formación discursiva*... (p. 55).

Si bien esta última alusión es más amplia, también es más compleja y comprometedora, por lo que nos apegamos a la de Rojas y retomamos del pensador francés la idea de un *número de enunciados* (referidos la competencia lectora y observaremos hasta donde sea posible su *dispersión*).

Hay que tener presentes ciertos criterios antes de pasar a lo que circula en documentos al respecto:

2.1.-El concepto de la lectura no es una unidad inmutable. Cuando se enuncia su significado ahí ya se conjugan múltiples voces, citas, tradiciones y reglas; en un solo soporte confluyen todas ellas. El sentido y finalidad de lo que entendemos por leer no tiene un origen único ni cabalga en un único cordel de pureza.

2.2.- Al no tener unidad el discurso de la lectura, los enunciados que se refieren a él, están dispersos en diferentes temporalidades y documentos, pero, sobre todo, "ese conjunto de enunciados está lejos de referirse aun solo objeto, formado de una vez y(sic) para siempre" (Foucault, 2010, p. 47). Contrario a ello, son las

percepciones, los instrumentos usados, las normas y prescriptivas, las ideas que confluyen respecto a un objeto como la lectura lo que forma su propio discurso.

3.- Reforma 1993

En la Introducción del documento *Plan y Programa de estudios. Educación Primaria 1993*, hay breves alusiones a la legislación vigente y a la lucha histórica por el derecho a la educación de todos los mexicanos. La reforma de 1992 observa a la educación como uno de los pilares de México para acceder al mundo globalizado y de políticas neoliberales, de ahí que sienta las bases para satisfacer las preocupaciones de un futuro más demandante en cuanto al trabajo, la productividad, el ambiente y la colectividad. Acto seguido aparece la escuela como la instancia de solución a dichas preocupaciones viendo a la lectura como comprensión y como hábito, junto a las otras áreas de conocimiento curricular.

Como podemos observar, el referente lectura ya tiene contenidos significados distintos a los de otras versiones. Aparecen junto a ella nociones como “comprensión”, “capacidades”, “hábitos”. “Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y jóvenes: la comprensión de lectura y los hábitos de leer...” (Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 10), lo cual tuvo como antecedentes en otros documentos como *Hacia un modelo educativo* y *Perfiles de desempeño* textos trabajados y editados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE); es decir, un concepto como este, se llena de significado no por sí mismo sino de múltiples, no es una unidad monolítica, es diversa en sus menciones, las cuales pueden contraponerse o por momentos desarticularse.

Si en algún momento se habla de hábitos, capacidades o comprensión en torno a la lectura, en otro también se le aduce así: “A lo largo de estos procesos de discusión y elaboración, se fueron creando consenso (sic) en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos realmente básicos, entre los que destacan claramente las capacidades de lectura y escritura...” (Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 11).

Más adelante se dice: “Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información la aplicación de las matemáticas a la realidad)” (p. 12). La reforma de 93 tuvo una carga horaria más alta para el área de lenguaje con 6 horas a la semana y 240 anuales cuyo propósito fue y “Logren de manera eficaz el aprendizaje de lengua escrita” y “Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y que puedan valorarlo, y criticarlo, que disfruten de la lectura y que formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético” (p. 15).

4.- Reforma 2011

Ya dijimos que en las últimas décadas prevalece un esmero por reconocer los avances de los estudiantes a través de tres áreas de conocimiento: lenguaje, cálculo y ciencias. Un soporte sobre el cual se monta son los planes de estudio que en las últimas tres décadas han estado más cerca de los maestros y en las voces sociales, ahí se habla de que el aprendizaje es un bien permanente y para toda la vida dicho así: “Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 38).

Ya bien entrado el siglo XXI, el Campo de Formación Lenguaje y comunicación justifica el uso eficaz de los textos haciendo de las versiones del siglo XX un lastre a superar, dado que leer era traducir secuencias de forma lineal y convencional de decodificación de signos impresos y descontextualizados; “Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras” (Gómez Palacios, Villareal, López & Adame, 1995, p. 14). Frente estas supuestas versiones, hoy se postula una lectura como práctica social que permite a los alumnos comunicarse a través de lo que leen, hablan y escuchan en un ambiente específico mediado por las tecnologías y también por el uso de una segunda lengua (el inglés) (Secretaría de Educación Pública, 2011).

5.- Reforma 2017

De acuerdo con lo dicho en el documento *Modelo educativo 2017*, hay un énfasis por una nueva propuesta curricular que prioriza aprendizajes clave, la formación y la actualización de los maestros y la escuela al centro. El contexto de dicha reforma es la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 que coloca a los docentes en una condición sin precedentes en cuanto al acceso, permanencia y promoción laboral. Tanto la reforma curricular como la laboral obedecen de forma nítida a las recomendaciones de la OCDE ya plasmadas en la Alianza por la calidad de la Educación firmada en 2008, dando por insuficientes las cruzadas educativas del siglo XX y las reformas de 1993 y de 2011.

Bajo la idea de que el “...el Modelo Educativo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural...” (SEP, 2017, p. 45), aquí aparece una idea de lectura como: “identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones (p. 46). Mientras el *Plan y programas de educación básica primaria* prepararía a los estudiantes para un futuro por venir, el *Modelo educativo 2017*, se piensa en un cambio sobre la marcha, dentro de la sociedad del conocimiento, hacia el progreso, tecnologizado y globalizado.

La comprensión lectora está bien asentada, la cual va unida a la expresión verbal y escrita como partes fundamentales del campo disciplinar de Lenguaje, por lo que aprender a aprender es “...reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo” (SEP, 2017, p. 40).

Conclusiones

Como en muchos otros discursos como el de la pedagogía, las ciencias humanas, el de la competencia lectora muestra es, a primera vista, una noción dinámica y crítica del lector frente al texto; esto puede ser legítimo y acorde a las necesidades sociales donde hay que ser asertivo. Lo que todavía está por descubrirse es su sentido de vida porque ahí hay una idea de sujeto y de existencia.

Aquí revisamos la configuración discursiva de la lectura como competencia a la que a través de reformas curriculares, sobrepuestas y atenuadas a reglamentaciones que les dan condiciones de posibilidad (Foucault, 2010 & 1998). El análisis arroja que, en el tiempo histórico presente, los conceptos y enunciados alusivos a la lectura en el campo educativo de nuestro país se dispersan, se dicen de múltiples formas, pero siempre apelan a un mismo discurso, el cual es construido al margen de la subjetividad de lector particular y sí dentro de reglamentos gramaticales, semánticos, lingüísticos y discursivos. La configuración no ratifica la formación discursiva de la competencia lectora, tampoco da cuenta del solo despliegue sincrónico de su desarrollo temporal, ni menciona su acontecer.

Desde luego que aquí aparece un concepto estelar que podemos confundir, el de comprensión lectora, aunque vienen otros más como la formación de lectores, los cuales se justifican institucionalmente en decretos y políticas alusivas, por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura de 2001 del que deriva “Hacia un país de lectores y escritores”, “En la escuela todos somos lectores” y otras particularidades.

Entonces, la configuración de la competencia lectora sería aquella formación discursiva sujeta a enunciaciones diversas que se interceptan entre sí, por ejemplo, el aprendizaje significativo, el uso cotidiano y crítico de lo leído, la crisis de la lectura, los bajos niveles de rendimiento escolar, la entrada de nuestro país a un mundo cada vez más exigente y globalizado, la circulación por doquier de escritura; estas son algunos de los fragmentos enunciativos que van demarcando un terreno que demarca las formas de leer y de aprender en la escuela.

Lo que es necesario reconocer es la emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación de un objeto que en nuestro campo resulta necesario e importante para cumplir los objetivos de aprendizaje. En este caso, no es necesario ubicar la emergencia de la lectura como hecho, pues aparece junto con el proyecto de escuela moderna; lo que sí interesa son sus movimientos y particularmente el que la caracteriza como competencia, ya que irrumpe junto con otras formaciones conceptuales dentro del campo educativo, pero también fuera de él y que por momentos hacen de la lectura un discurso fuerte y por otros lo difuminan.

Bibliografía

- Bell, D. (2007). Epílogo de 1996. Las contradicciones culturales del capitalismo, en Beriain, J y Aguiluz, M. *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Anthropos: Barcelona.
- Buenfil, R. N. (2003). Globalización, educación y análisis político del discurso, en Granja, J. (coordinadora). *Miradas a lo educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En Millán, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008*. Pp. 23-39, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- De la Garza, E. (2018) *La metodología configuracionista para la investigación social*. México: Gedisa-UAM Iztapalapa.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la Genealogía y la Historia*. En *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Granja, J. (2003). “Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente”, en Granja, J. (coordinadora). *Miradas a lo educativo*. México: Plaza y Valdés.
- INEE (2012). *Leer... ¿para qué? La competencia lectora desde PISA*. México: INEE.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. Pisa 2018-Resultados, en https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf, acceso el 25-06-2022.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). *Pisa 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos, y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (s/f). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>, acceso el 5-06-2022.
- Rojas, I. (2007). Análisis de la construcción conceptual en el campo educativo. Notas sobre los aportes de Derrida, Foucault, Luhmann y Bourdieu, *IX Congreso nacional de Investigación Educativa*, Mérida. COMIE.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

Granja, J. (1996). *Configuración de conocimientos sobre educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos*, en https://www.uv.mx/cpue/colped/N_32_33/Configuracion_de_conocimientos.html

Tani, R. (2004). Arqueología de la lectura y del sujeto, *A parte Rei* No. 32 en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/tani32.pdf>

Palabras clave

Competencia lectora, superficie discursiva, arqueología, configuración.

INTEGRAÇÕES DISINTEGRADAS: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL (2003-2016).

Marcelo Lira Silva ¹

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Goiânia.

Resumen de la ponencia

Quando se fala em política de educação profissional e tecnológica, encontra-se presente como mediação fundamental os tipos de capitalismo e classes sociais, bem como a posição do Estado nas relações internacionais. No Brasil, contraditoriamente, constituiu-se um *sensu comum* acadêmico que produz e difunde teorias educacionais descoladas das questões estruturais do Estado, do capitalismo e das classes sociais. O artigo em questão buscará discutir a formação e desenvolvimento da chamada *Rede Federal*, seu suposto centenário e sua relação fundamental com as classes sociais, o capitalismo e o Estado brasileiro. Trata-se de questão central, em um contexto de desindustrialização e redimensionamento de colônia de exportação de *commodity*. Discutir o fenômeno social da Educação Profissional e “Tecnológica” implica necessariamente em edificar níveis de entendimentos e construções mediativo-relacionais com os processos de universalização da Educação Básica. Portanto, trata-se de compreender historicamente os processos que forjaram os sistemas educacionais brasileiros em seus diversos *níveis* e *modalidades*, bem como os aspectos relacionais que os aproximam e os distanciam. Assim, a relação social complexa apresentaria as variáveis que indicariam as possibilidades de integração, distanciamento e/ou cisão; e, portanto, as capacidades e necessidades de implementação de sistemas educacionais estruturados em tipos de *formação vertical* (com *elevação de escolaridade*) ou *horizontal* – formação simples para atender as demandas imediatas de um mercado de trabalho em constante transformação. Do ponto de vista fenomenológico, a literatura acadêmica tende a identificar a constituição e implementação da chamada *Rede Federal* a partir da emissão do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a partir do qual instituiu-se as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs). A partir do Decreto emitido por Nilo Procópio Peçanha (1867-1924), foram criadas dezenove EAAs, destinadas a chamada educação profissional. Todavia, quando se observa a essencialidade do processo histórico em questão, pode-se constatar que se tratava de mero holograma, dada a natureza e o fundamento do Estado, das classes sociais e do capitalismo brasileiro. Do ponto de vista objetivo, não há elementos capazes de sustentar a implementação e existência de uma *Rede Federal*, na medida em que não existiam instituições políticas modernas sistêmicas e articuladas nacionalmente, com capilaridade integradora das esferas local-regional-nacional-internacional; as classes sociais fundamentais encontravam-se em processo germinal de constituição e organização, visto que a maioria da população vivia dispersa, em uma cultura agrária e marcada por altos índices de analfabetismo; e, o capitalismo brasileiro transitava de uma estrutura agrário-exportadora para outra de tipo urbano-industrial. Importante destacar que somente na década de 1970 a maioria da população passou a viver nas cidades, sob a égide da *cultura do capital*. Portanto, não haviam condições objetivas e subjetivas para a constituição de uma *Rede Federal*, tampouco, para a estruturação de uma educação de tipo profissional e tecnológica.

Introducción

Quando se observa o processo histórico em questão, só se pode constituir níveis de entendimento acerca da expressão: “educação profissional”, no campo das palavras e não dos conceitos articulados, com forma e conteúdo *claro e distinto*. Tal afirmação pode ser comprovada, quando se observa a ausência de concepções estruturais em uma instituição educacional moderna: i. integração com a política-econômica do país, tanto no campo quanto na cidade; ii. política educacional integrada e nacional; iii. administração-organização; iv. financiamento; v. perfis técnico-administrativo; vi. perfis de professor-pesquisador; vii. perfis de cursos e matrizes curriculares; e, vi. perfis de egressos. Tratava-se de uma experiência, na qual observa-se a inexistência de um projeto institucional, com fundamentos político-pedagógicos *claro e distinto*. Assim, não se pode estabelecer uma relação direta e mecânica, entre as EAAs e o sistema educacional, complexo e articulado, que começou a ser desenhado institucionalmente, a partir da chamada Revolução de 1930 e levou décadas para sua consolidação. Quando se pensa em sistema educacional brasileiro, deve-se entendê-lo em seus diversos *níveis* e *modalidades*, mediados por longos processos de continuidades-descontínuas, articulados ao avanço e consolidação das instituições políticas brasileiras.

Deve-se destacar que, em 1890, 85% da população era composta de analfabetos (ex-escravos e imigrantes) e davam-se as primeiras experiências de implementação dos chamados *Grupos Escolares (School Groups)*, concebidos como primeiras experiências de sistematização de *escolas graduadas* que articulavam *idade-série-conhecimento*. Tratava-se de estruturar o *ensino primário*, a partir da criação de *Prédios Específicos, Programas Escolares* (posteriormente sistematizados no conceito de Currículos) e *Método Simultâneo* de ensino, ou seja, a

implementação da racionalidade pedagógica e da divisão do trabalho no âmbito do *espaço/tempo escolar* (inexistentes no período). Tal processo levou décadas para se consolidar e ocorreu de forma desigual, de tal forma a limitar-se as capitais e cidades mais desenvolvidas do país: i. São Paulo e Rio de Janeiro/1893; ii. Minas Gerais/1906; iii. Bahia/1908; e, iv. Paraíba/1916. Ora, nas primeiras décadas do século XX, o *ensino primário* sequer encontrava-se implementado e consolidado nas Províncias/Estados, tampouco, encontrava condições de difusão pelo território nacional. O Decreto-Lei nº 8.529, 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), foi a primeira regulação ampla do *ensino primário* em nível nacional. Somente no início do século XXI, o país avançaria para a possibilidade de universalização do ensino fundamental, todavia, permeado pelo fenômeno do *analfabetismo funcional*. A organização sistemática e expansão do chamado *ginásio* e *ensino secundário* só ocorreu nas décadas de 1940 e 1950, nas principais capitais do país. Em 1940, no Estado de São Paulo, haviam 41 escolas públicas de *ensino secundário* (03 na capital e 38 no interior). O *ensino secundário* era restrito e limitado as camadas médias urbanas e as elites econômicas, via escola privada. Da década de 1940 a 1960, no Estado de São Paulo, houve um processo de expansão relativa de ginásios públicos e gratuitos (em 1940 haviam 41 Ginásios; e, em 1962 haviam 561), de tal forma a possibilitar que uma parcela diminuta de crianças e adolescentes pobres pudessem frequentar o *ensino secundário*. No âmbito do *ensino superior*, no final do Estado Novo, haviam apenas 5 Universidades no Brasil e 293 Faculdades. De 1940 a 1960, há um processo de expansão do *ensino superior* (movimento de federalização das instituições privadas e públicas), a partir do qual o país passou a contar com 37 Universidades, em 1964. Com o cenário exposto, seria impossível falar em existência de *Rede Federal*, tampouco em *ensino profissional*, a não ser como holograma com representações ideológicas.

Desarrollo

A estrutura agrário-exportadora não foi capaz de forjar uma economia diversificada e complexa. Em larga medida, limitava-se e restringia-se a monocultura cafeeira. Seu desenvolvimento, estruturação e enraizamento, ao longo do século XIX, apesar de ter contribuído para uma tímida expansão de malha ferroviária, as margens das quais se deu relativa urbanização, não foi capaz de fomentar, expandir e consolidar processos de industrialização sistêmicos, integrados estruturalmente e complexos. Nesse sentido, tornar-se-ia impreciso falar em *educação profissional*. Talvez, por isso, tal experiência tenha sido denominada de *Escola de Aprendizes e Artífices*, uma referência histórica que dialoga com os princípios das corporações artesanais do *ancien regime* e não propriamente com os princípios e fundamentos da moderna indústria. Com isso não se quer dizer que o Brasil era feudal, todavia, até o final do século XIX era representação e símbolo da transposição de uma monarquia “absolutista” portuguesa, escravagista, antidemocrática e antipopular. A crise do capital, a partir da qual forjou-se e efetivou-se os fundamentos da passagem do *capitalismo concorrencial* ao *monopolistademarcou* a necessidade de expansão do capitalismo, de tal forma a abrirem-se fendas históricas, a partir das quais constituir-se-ia uma periferia capitalista, dependente e subordinada ao *capital-imperialismo*. A chamada Revolução de 1930 demarcou a consolidação de tal processo, de tal forma que a *Era Vargas* (1930-1945), pela via da *revolução passiva à brasileira* (1928-1978), deu início a estruturação e fundamentação do redesenho do Estado, das classes sociais e do capitalismo. Somente a partir da abertura e consolidação de tal processo é que se poderia falar efetivamente de um sistema educacional e, portanto, de *educação profissional*. A chamada *Era Vargas* estruturou e (re)desenhou uma institucionalidade complexa e sistêmica, essencialmente burguesa. Somente a partir de tal contexto é que se poderia compreender a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), bem como o complexo institucional que surgiu em tal processo e expandiu-se, como forma deregular e definir a relação entre capital e trabalho. As instituições políticas articuladas de forma sistêmica, bem como o arcabouço jurídico-política que lhes dava sustentação, demarcava os caminhos da *via brasileira* (SILVA, 2021).

Não se tratara de experiência advinda de pressão individual ou de grupos sociais vanguardistas, mas de concepção e fundamentação do Estado burguês em sua plenitude. Quando se cria e estrutura a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, responsável por supervisionar as EAAs (vinculadas, até então, ao Ministério da Agricultura), alterando-se sua nomenclatura para *Liceus Industriais*, não se tratara de mera mudança formal, mas de ruptura com os fundamentos e concepções que as forjaram, ou seja, tratara-se de transição para uma nova institucionalidade, a partir da qual vincular-se-ia efetivamente processos de urbanização-industrialização – estruturados na política de *substituição de importações* – ao processo formativo educacional formal em todos os *níveis e modalidades*. A *revolução passiva à brasileira* (SILVA, 2021) forjou uma institucionalidade de novo tipo, de tal forma que Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), ao assumir o recém-criado Ministério da Educação, no início do Governo Provisório de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), tinha a incumbência de (re)desenhar os novos marcos regulatórios e fundamentos político-jurídicos, a partir dos quais se implementaria um sistema educacional de novo tipo, articulado nacionalmente as demais instituições políticas brasileiras, ao tipo particular de capitalismo e as classes e frações de classes sociais. Assim, as chamadas “Reformas” Francisco Campos e Capanema, não poderiam ser definidas como reformas, no sentido estrito do termo, dadas as necessidades históricas, estruturais e conjunturais de forjar um novo desenho institucional, bem como uma estrutura jurídico-política, com capilaridade e articulação nacional. Nesse sentido, a chave de leitura: *revolução passiva à brasileira*, emerge como pedra de toque e questão central da análise do fenômeno em questão, visto que representa, simboliza e sintetiza a *totalidade* de um determinado processo histórico. O desenho institucional e seus fundamentos jurídico-políticos articularam-se a partir da emissão de um conjunto de Decretos. Ora, a *revolução passiva à brasileira* implicava em forjar uma *autocracia burguesa institucionalizada* (FERNANDES, 1975), a partir da qual se controlaria “*pelo alto*” o Estado, o capitalismo de tipo hipertardio, dependente e subordinado, bem como as classes sociais. Nesse processo, o fenômeno da *questão militar* (SILVA, 2021) tornou-se fundamental, na medida em que a *autocracia burguesa*

institucionalizada necessitava fazer das forças armadas um tipo particular de polícia política, com funções institucionais de guardiões da autocracia à brasileira. Assim, tanto as forças armadas quanto a polícia que se institucionalizava, assumia forma e conteúdo de poder político moderador, aos moldes da monarquia “absolutista” à brasileira. Pode-se dizer que a militarização dos sistemas educacionais, nos seus mais diversos níveis e modalidades, encontra suas raízes no processo histórico em questão e avançou de acordo com as particularidades locais e regionais, nas mais diversas instituições políticas brasileiras, inclusive, nos sistemas educacionais. Mesmo a chamada *Constituição Cidadã* (1988) não foi capaz de romper com o processo de militarização das instituições políticas brasileiras, como pode ser observado no artigo 83 da LDBEN/1996 – dispõe sobre a existência de colégios e academias militares, vinculados ao Ministério da Defesa, instituindo-se o *ensino militar*, regulado por lei específica. Somente a partir de tais particularidades é que se poderia constituir níveis de entendimento acerca dos processos de criação, implementação e consolidação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), bem como de seus congêneres forjados posteriormente. Pode-se citar a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931, voltado a produção e difusão de ideias e ideais de frações burguesas que se constituíam, particularmente, na cidade de São Paulo. Tratava-se da tentativa de constituir um complexo sistema de *aparelhos privados de hegemonia*, em um tipo particular de *revolução passiva* marcada por uma *democracia débil*, que necessitava avançar no processo de educação psicofísica de grandes contingentes populacionais superempobrecidos que migravam para as cidades. Nesses termos, não se pode estabelecer linhas de continuidades mecânicas, entre a monarquia “absolutista” (1822-1889), a chamada Velha República (1889-1930) e o processo de *revolução passiva* (1928-1978), antes o contrário, há um conjunto de processos e fenômenos sociais marcados por rupturas e continuidades, de tal forma a entrelaçar umbilicalmente as esferas: i. estrutural; ii. conjuntural; e, iii. histórica.

A *revolução passiva à brasileira* demarcou a tentativa de forjar um desenho institucional de tipo racional-legal (WEBER, 1999), com um arcabouço jurídico-político similar as experiências burguesas do capitalismo avançado, a partir do qual avançar-se-ia na consolidação do Estado, do capitalismo e das classes sociais. Todavia, não se pode mimetizar e transpor experiências históricas, sem que sejam mediadas, atravessadas e redefinidas pela formação social do Estado-nação. Assim, o sistema educacional brasileiro não pode ser analisado abstratamente, mas em relação e cotejamento com os processos históricos, bem como a partir do chão social sobre o qual se estruturaram. A própria concepção de Estado-nação começou a ser pensada e elaborada sistematicamente com a institucionalidade forjada nas décadas de 1930 a 1950, com destaque para a criação da Universidade de São Paulo (25 de janeiro de 1934); bem como, por publicações de trabalhos científicos robustos, dentre os quais: i. *Casa-grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre (1900-1987); ii. *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982); e, iii. *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. (1907-1990). O conceito de tecnologia, na *cultura do capital*, é definido de maneira precisa e distingue-se do uso da palavra: *técnica*, utilizada em outras culturas e formações sociais. Na *cultura do capital*, tecnologia encontra-se umbilicalmente ligada as Revoluções Industriais e, portanto, a complexas relações sociais de (re)produção do capital que alteram todas as esferas da vida – social, cultural, política e econômica – e, portanto, instituem novos tipos e formas de *socialização e interação social*, a partir das quais forma-se socialmente as estruturas psicofísicas dos indivíduos. No capitalismo, processos de industrialização implica em transformar ciência em tecnologia, de tal forma a adquirir capacidade de alcançar e romper as fronteiras tecnológicas, ou seja, implica em transformar ciência em *mercadoria*. Nesse sentido, quando se fala em sistemas educacionais, a questão da tecnologia adquire centralidade, em todos os níveis e modalidades, devido a necessidade imperiosa de constituição de processos sistêmicos de instituição de tipos particulares de formações gerais, com necessidades específicas de especialização, como forma de estruturar e legitimar, direta e indiretamente, o tipo ea forma de *divisão social do trabalho* a partir da qual determinado tipo de capitalismo se institui e se expande. Nesse sentido, o conceito de trabalhador implica na internalização/exteriorização da sociabilidade burguesa, em todas as suas dimensões. Assim sendo, formar o trabalhador significa formar o *ser social*.

A emissão do Decreto-Lei nº 4.078 de 1942, que instituiu a *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, hierarquizou de forma rígida e mecânica, os níveis e modalidades de ensino, cindindo-os, fragmentando-os e travando toda e qualquer possibilidade de integração. Tratava-se de se instituir sistemas educacionais que fossem capazes de cumprir funções sociais de diversas ordens, particularmente de controle populacional e territorial, em um contexto de deslocamento “forçado”, massivo e sistemático de grandes contingentes populacionais superempobrecidos. Portanto, por um lado, haviam as necessidades de se forjar a *cultura do capital* e as bases urbano-industriais em um território de dimensões continentais, marcado por grandes contingentes populacionais multiétnicos, superempobrecidos, dispersos e inseridos em uma cultura agrária, latifundiária e escravagista; e, por outro, controlar e (re)educar psíquica e fisicamente o novo *ser social*. Assim, tratar-se-ia de instituir novos tipos, formas e métodos de *coesão e coerção social*. No âmbito da *cultura do capital*, a forma e o conteúdo dos níveis e modalidades de ensino encontram-se diretamente vinculados a possibilidade de efetivação de uma das ideologias burguesas mais sofisticadas: *mobilidade social*. Portanto, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo, possui uma função social importante na dinâmica, composição e legitimação de determinada *estratificação social*.

O processo constitutivo do chamado “*Sistema S*” representa e simboliza tais particularidades, na medida em que se instituiu e se submeteu um tipo particular de sistema “nacional” de educação profissional à administração e organização dos recém-criados *aparelhos privados de hegemonia* do capital: Confederação Nacional da Indústria (CNI); Federação das Indústrias do Estado de São de Paulo (FIESP); e, Centro das Indústrias do Estado de São Paulo CIESP). Todavia, regulamentados e financiados pelo Estado. Assim, o tipo, a forma e o conteúdo do sistema “nacional” de educação profissional, tanto em suas instituições privadas quanto públicas, tiveram por característica a *formação tecnocrata simples*, cindida e fragmentada tanto com as dimensões científicas quanto

culturais. Portanto, estrutura-se o primeiro sistema “nacional” de educação profissional, com capacidade de expansão e formação em larga escala, subordinado aos interesses privados e cindido tanto da educação básica – a rigor, definida de maneira *clara e distinta* somente com a LDBEN/1996, em que pese suas contradições e flexibilizações –, quanto da educação superior que se desenhava com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De maneira imediata, tinha por finalidade atender as demandas emergenciais advindas de um tipo particular de complexo industrial, marcado pela incompletude das bases e fundamentos da segunda revolução industrial. O Brasil só concluiria tal processo no final da ditadura civil-militar (1964-1985), com a completude da *revolução passiva*. A característica estrutural e predominante do processo de *revolução passiva à brasileira* encontra-se na estruturação de uma *democracia débil* (SILVA, 2021). Nesse sentido, os governos viram-se dependentes e subordinados aos interesses do *capital-imperialismo*, de tal forma a constituir-se um tipo particular de república militarizada, na qual as forças armadas, particularmente o exército assumia funções políticas de forma direta e/ou indireta. Tanto as eleições que conduziram Juscelino Kubitschek (1902-1976) ao poder, quanto a garantia de seu governo (1956-1961), foram marcadas pela insegurança jurídico-política e constantes ameaças de *Coup d'État*. Assim, tanto no processo eleitoral quanto no governo, Juscelino Kubitschek necessitou constituir alianças com representações da república militar, na figura do General Henrique Batista Duffles Teixeira Lott (1894-1984), tanto para assumir a presidência via *contragolpe preventivo* quanto para governar.

A política educacional trazia consigo as contradições do período histórico, sem as quais não seria possível constituir níveis de entendimento acerca de sua elaboração e implementação. No que diz respeito a educação profissional pôde-se observar mudanças e transformações importantes no sistema educacional. Em 1959, as *Escolas Industriais e Técnicas (Liceus Industriais)* adquiriram o estatuto de autarquias e passaram a denominar-se *Escolas Técnicas Federais (ETFs)*. Ora, somente a partir das mudanças e transformações apontadas é que se poderia falar em germinal possibilidade de construção de *Instituições Federais*, na medida em que adquiriam estatuto de autarquia e, portanto, em tese, tornavam-se instituições de Estado, adquirindo relativa autonomia em relação aos governos locais e regionais. Torna-se importante destacar que a característica fundamental de tais instituições era o isolacionismo, fragmentação e distanciamento, portanto, não se constituíam nem possuíam potencialidades de *Rede Federal*. Tratavam-se de *Instituições Federais* isoladas que em tese passavam a representar políticas de Estado; e, portanto, com autonomia relativa para conduzir seus processos administrativo-organizativos, didático-pedagógicos e de gestão dos recursos financeiros. Ou seja, tornava-se uma instituição política do Estado moderno, com vistas ao aprimorando e formação de seus quadros técnicos, tanto no âmbito da administração-organização quanto na atividade docente. A medida em questão afetaria diretamente o tipo, a forma e o conteúdo dos cursos ofertados no âmbito da educação profissional, apontando-se para possibilidades de produção e difusão de ciência, cultura e tecnologia. Tratava-se de um novo momento da *revolução passiva*, sob a forma de um novo tipo de *desenvolvimentismo*. No contexto histórico específico, diferentemente do primeiro período Vargas, o país contava com estatais importantes, a partir das quais poderia dar saltos qualitativos complexos, abrindo-se novos processos de industrialização que transitassem da *baixa densidade tecnológica* para a *média e alta complexidade*. O *Plano de Metas* e a efervescência cultural davam a dimensão das potencialidades, na década de 1950 e início dos anos de 1960. O chamado modelo *desenvolvimentista* colocava na ordem do dia a necessidade de completude da segunda revolução industrial, de tal forma a impactar diretamente a política educacional, particularmente no campo da educação profissional. Nesse momento, as ETFs deram um salto quantitativo e qualitativo importante, de tal forma a constituir-se como sistema educacional paralelo, com certo nível de elevação de escolaridade, todavia submetido a *dualidade estrutural* da educação. A promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 era a representação da *democracia débil*, que por um lado fortaleceu o chamado “*Sistema S*”, mas por outro eliminou a restrição de validade do diploma dos cursos técnicos para o ingresso em cursos superiores.

O *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez Convocados (1959)* colocava a necessidade de estruturação e organização do processo de expansão da escola pública, em um contexto de efervescência político-econômica e sociocultural. A ditadura civil-militar (1964-1985) apagou a efervescência e bloqueou as vias de democratização e transformações estruturais, impo no país processos sistêmicos de regressão político-econômica e sociocultural. Portanto, tratou-se de uma *ditadura civil-militar* que impôs pela força da espada as novas dimensões do *colonialismo*, contraditoriamente a mitologia patriótico-nacionalista que se criou em torno do *militarismo à brasileira*. Tratava-se de um militarismo geneticamente dependente e subordinado aos interesses do *capital-imperialismo*. Nesse contexto, no plano interno, o ideológico “*milagre econômico*” legitimava a *ditadura civil-militar*; no plano externo, a chamada *era de ouro* do capital apresentava sinais de esgotamento e, portanto, de viragem tanto na esfera do capital quanto do trabalho. A década de 1960 apresentava os primeiros elementos da *crise estrutural do capital* que explodiria nos anos iniciais da década seguinte e redesenharia profundamente as relações internacionais e as instituições e organismos multilaterais surgidos no pós-guerra. O controle científico e tecnológica da terceira revolução industrial implicaria o redesenho da relação *centro-periferia*. A *ditadura civil-militar* impôs os interesses do *capital-imperialismo*, de tal forma a aprofundar as relações de *dependência e subordinação*, impedindo que o país se aproximasse de fronteiras tecnológicas fundamentais ao redesenho do capitalismo global.

As décadas de 1950 a 1970 foram marcadas pela institucionalização e expansão de diversos redesenhos dos chamados *Ensinos de Primeiro e Segundo Grau*, bem como *Técnico*. Assim, o conjunto desses Acordos que se consolidaram com o *Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)*, estabeleciam um arcabouço jurídico-político que extinguiu o ensino médio e o submetia a formação profissional, tecnicista, aligeirada e com tendência a *obsolescência programada*. Nesse contexto, a política educacional efetivou-se sob a forma e o conteúdo das *contrarreformas educacionais* da *ditadura civil-militar à brasileira*. Impôs-se um tipo

particular de segundo grau que na prática extinguiu os conteúdos científicos e culturais, submetendo-os a formação profissionalizante. Nesse sentido, aprofundava-se a fragmentação e cisão entre ciência, cultura e tecnologia, forjando-se um novo tipo de *dualismo educacional*.

Assim como a “Constituição” de 1967, a “LDBEN” foi imposta de maneira autocrática, antidemocrática e antipopular, e tinha como princípio e fundamento submeter a política educacional à político-econômica da *ditadura civil-militar à brasileira*, que significava objetivamente, no campo das relações internacionais, alinhar e submeter o país aos interesses estadunidenses; e, no campo do Estado nacional, submeter o país aos interesses de uma elite econômica associada, dependente e subalterna ao *capital-imperialismo*. No campo da política educacional implicava a adoção de um tipo particular de formação tecnicista generalizada, dependente e subordinada. Diferentemente do tecnicismo estadunidense, hierarquizado em seus diversos *níveis e modalidades*, que por um lado forjou escolas de baixíssimo nível educacional, todavia, por outro estruturou uma política de produção e difusão de ciência e tecnologia sofisticados, interligados e integrados a sua político-econômica, sociocultural e militar, da qual pode-se destacar: i. *Massachusetts Institute of Technology* (MIT); e, ii. *California Institute of Technology* (Caltech). Portanto, a comparação seria descabida, devido a autonomia dos Estados em relação a Federação, o tipo de capitalismo e as representações de classes. O modelo de política educacional estadunidense, em larga medida, estruturou-se nos princípios e fundamentos do pragmatismo de John Dewey (1859-1952), nos quais encontravam-se a estruturação de uma concepção de *formação integrada reificada*, voltada à produção e difusão de ciência e tecnologia, fundamentada na concorrência, classificação e hierarquização dos processos formativos e educacionais (DEWEY, 2007). A *ditadura civil-militar à brasileira* adotou e generalizou o *tecnicismo dependente e subordinado*, em todos os *níveis e modalidades* de ensino, com destaque para o ensino de segundo grau. Todavia, quando se observa o tipo, a forma e o conteúdo de ensino de primeiro grau (ou fundamental) e superior que se generalizou, também pode-se observar as características do *tecnicismo dependente e subordinado*. Pode-se dizer que o primeiro alicerce do *tecnicismo* encontra-se na cisão entre *instrução e educação*, a partir da qual edifica-se a fundação do *ensino simples*, difundido e disseminado por todos os *níveis e modalidades*. Assim, estrutura-se e difunde-se uma *formação reificada*, que independe de elevação de escolaridade, de tal forma a manifestar-se no âmbito do *fetichismo da tecnologia*, tanto na Educação Básica e Profissional, quanto na Educação Superior. Assim sendo, a *ditadura civil-militar à brasileira* consolidou sistemas educacionais que ao se expandirem reproduziam a lógica e a dinâmica do *exclusivismo político-educacional* (SILVA, 2017).

As *Instituições Federais*, restritas e limitadas a formação de técnicos que atendiam a processos e *circuitos de produção-circulação de capital de baixa densidade tecnológica*, particularmente, no campo da produção de *commodities*, foi pressionada a redesenhar-se, pela dinâmica das relações internacionais impostas pela ideologia das *vantagens comparativas* (SMITH, 1994). Assim, no campo da educação profissional, a transição das *Escolas Técnicas Federais* (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) à *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs), em 1978, são representações do processo em questão, pois colocava-se na ordem do dia a necessidade de formação de outro tipo psicofísico de trabalhador. O processo em questão expandiu-se nas décadas subsequentes e outras *ETFs* foram incorporadas ao novo sistema. Tratava-se do avanço da fronteira tecnológica imposta pela *terceira revolução industrial*, marcada pela invenção e generalização da rede mundial de computadores, robótica, nanotecnologia e automação dos *processos e circuitos de produção-circulação do capital*. Assim, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 instituiu o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, adequando o restante das *ETFs* ao modelo *CEFETs*. Somente nesse momento histórico específico, poderia-se falar em germinal *Rede Federal*. Todavia, o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica* nasceu em um contexto de crise político-econômica e sociocultural, no qual *il vecchio muore e il nuovo non può nascere*. No campo da política educacional, pode-se observar que o novo ordenamento jurídico-político do sistema educacional brasileiro apresentava-se como representação da metáfora criada por Antonio Gramsci, particularmente naquilo que diz respeito emissão do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*). Para além do Decreto emitido, que do ponto de vista imediato proibia a integração entre ensino médio e técnico, bem como as possibilidades de expansão das *Instituições Federais*, com desdobramentos de diversas ordens no ensino médio, técnico e superior, pode-se destacar dois modelos neoliberais que traduziam a nova legislação educacional: i. Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); e, ii. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Ambos representavam o tipo de *tecnicismo dependente e subordinado*, difundido e consolidado pela *ditadura civil-militar à brasileira*. Entretanto, em um cenário de *contrarevolução preventiva* de tipo neoliberal, massificava-se e difundia-se por todos os *níveis e modalidades* de ensino. Ora, os anos de 1990 representaram a abertura de um novo ciclo da *luta de classes* no Brasil e, portanto, de nova *correlação de forças*. Se o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 foram caracterizados pelo surgimento de vigorosas forças sociais populares que deram vida a *organizações relativamente autônomas da classe trabalhadora* (SILVA, 2021), que acabaram pressionando para que houvessem avanços no processo de democratização e se efetivassem na Constituinte; os anos de 1990, foram marcados pelo refluxo das forças sociais e das principais *organizações autônomas da classe trabalhadora*, particularmente, o Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores, que passaram por complexos processos de *transformismo ativo* (SILVA, 2021).

Conclusões

No início dos anos 2000, as *Instituições Federais* contavam com 144 unidades: i. Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs); ii. 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); iii. 01 Escola Técnica Federal (ETF); iv. 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); v. 01 Universidade Tecnológica com 6 campus; e, 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. A rigor, não poderia ser definida como

Rede, tampouco, com características de Federal, na medida em que suas configurações obedeciam a lógicas e dinâmicas diversas, com forte influência das elites econômicas locais e regionais. O isolacionismo, a dependência e a subordinação aos interesses das elites econômicas locais e regionais, acabaram forjando diversos tipos de arranjos e projetos de educação profissional, atravessados em larga medida por uma cultura política de tipo *clientelista* e *fisiologista* tanto endógena quanto exógena. O período *petista* (2003-2016), iniciado com a vitória à presidência da república de Luís Inácio “Lula” da Silva demarcou viragens importantes no campo da educação profissional, na medida em que houve um processo complexo de possibilidades de construção de uma nova institucionalidade, acompanhado de processos de expansão (2004-2014). Abria-se, portanto, um novo ciclo, marcado por continuidades-descontinuas, a partir das quais poder-se-ia apontar para a construção efetiva de uma *Rede Federal*. Um marco jurídico-político importante encontra-se na emissão do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, voltado a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto nº 5.154/2004 não rompia completamente com os fundamentos do Decreto nº 2.208/1997, todavia, ampliava as possibilidades de redesenhos tanto de cursos quanto das próprias instituições, na medida em que aumentava o investimento público, permitia a integração da formação, cursos e currículos e ao mesmo tempo apresentava um *Plano de Expansão*. Entretanto, não foi capaz de conduzir uma política educacional nacional integrada, voltada a superação do modelo isolacionista, fragmentário e de viés privatista em vigor. Assim, a *Rede* foi sendo costurada por linhas esgarçadas e remendadas, nós históricos complexos, sob multiplicidades de farrapos velhos, desbotados e descoloridos, atravessada em todas as suas dimensões por costuras *clientelistas* e *fisiologistas* endógenas e exógenas.

Bibliografia

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza: a ampliação para menos*. – Rio de Janeiro: Lamparine, FAPERJ, 2009.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. In. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011.

CHANG, Ha-Joon. *Chutando a Escada: estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. – São Paulo: UNESP, 2004.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Roberto Cavallari. – São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. – São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. *O desafio educacional*. – São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e, RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percorso Histórico Controvertido. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92., 2005.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. In. *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. Torino: Einaudi, 1975.

HABERMAS, Jürgen. *Technik und Wissenschaft als “Ideologie”*, (Et. Alli). Frankfurt: Suhrkamp, 1968.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente*. Curitiba: UFPR, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. – 13ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. – 2ªed.– Campinas-SP: Alínea, 2010.

MANNHEIN, K. *Ideology and Utopia*. Nueva York: Harcourt & Brace and World, 1936.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and social class: and other essays*. Cambridge at the University Press, 1950.

MARK, Karl. *A Ideologia Alemã*. Trad. Rubens Enderle. Nélío Schnneider, Luciano Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Nélío Schneider. – São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política. Livro II. O processo de circulação do capital*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. *O capital: crítica da economia política. Livro III. O processo global de produção capitalista*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MILLS, C. Wright. *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica a razão dualista. Ornitorrinco*. – São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais uma Revoluçãona Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

POLANYI, K. *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press, 1957.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas:Autores Associados, 2007.

_____. Florestan Fernandes e a Educação. In. *Estudos Avançados* 10 (26), 1996, pp.71-87.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. – 4ªed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMITH, Adam. *The Wealth of Nations*. Modern Library, 1776

SILVA, Marcelo Lira. Tempos de Incerteza. In. *Capital Imperialismo em Crise*. Goiânia-Go: Editora IFG, 2021.

_____. A Base do Golpe. In. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019.

_____. *Coup d'État* e exclusivismo político-educacional. In. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, n. 3, p.182-210, dez. 2017.

_____. O vírus do capital e as moléstias da mercadoria. In. *ORG & DEMO*, Marília, v. 21, n. 2, p. 27-56, jul./dez. 2020.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. – Brasília:UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

Palabras clave

Educação Profissional. Educação Básica. Formação Integrada. Rede Federal.

Naiaranize Pinheiro da Silva¹; Nivaldo Rosa dos Santos Neto¹; Lucas Ferreira¹; Iasodara do Carmo Lima Santos¹; Rebeca Regina Santana Correia dos Santos¹

1 - IFBA.

Resumen de la ponencia

Processos de oportunidades e desigualdades educacionais têm ganho evidência nos últimos anos tendo em vista a importância da inclusão das suas diversas facetas (racial, gênero, econômica, acessibilidade) no espaço escolar. Nesse contexto, os estudos sobre permanência e êxito no âmbito da escola, especialmente nos institutos federais vem aumentando significativamente. A avaliação das políticas públicas é passo fundamental para seu controle e reordenamento sempre que se fizer necessário. Em 2022 se completam dez anos da publicação do decreto presidencial Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, que dispuseram sobre a implementação política de cotas em instituições federais de ensino. Deste modo, faz-se necessário observar como se dá o processo de permanência dos estudantes face ao acesso assegurado pela reserva de vagas. Assim, a leitura dos trabalhos selecionados, visa a construção de dados referenciados por pesquisas acerca da percepção dos pesquisadores dos fatores que favorecem e ou dificultam a permanência estudantil nos institutos federais, em função da garantia de acesso assegurada pela Lei 12.711/2012. Esta evidência hoje, para além de interesse de pesquisadores envolvidos com a educação é determinação legal, conforme Nota Informativa nº 138 SETEC- MEC, para cumprimento do Acórdão nº 506/2013 TCU - Plenário nas Orientações nº 60 do TCU, de modo que é obrigação dos institutos acompanhar a situação dos estudantes, construindo políticas voltadas para a sua permanência com êxito na escola. Cabe assim, buscar estratégias que visem a redução das taxas de reprovação e abandono. Este artigo, traz os primeiros resultados de projetos de iniciação científica desenvolvidos com estudantes do Ensino Médio Integrado e das licenciaturas e graduação do IFBA, tendo como metodologia a revisão de literatura na base de periódicos, dissertações e teses da CAPES, de estudos voltados aos institutos federais no período de 2012 a 2022, que tenham como temática direta ou transversal, a permanência, o êxito, a evasão e retenção/reprovação no âmbito da educação profissional. A revisão de literatura é uma metodologia que permite acessar os diversos estudos acerca de um tema específico, combinando e ampliando o repertório de informações bem como contribui para a solução do problema na medida em que se observa e compara resultados entre os diferentes trabalhos sobre uma problemática. Nossa análise utiliza um modelo de observação dos trabalhos científicos identificados a partir de palavras-chave identificadas na busca: “educação profissional”, “evasão”, “permanência”, “êxito”, “sucesso escolar”, “Instituto Federal”. A partir dos resultados observados nestas pesquisas construímos um quadro dos principais fatores que contribuem para o sucesso escolar ou o seu inverso, evasão e abandono, representado pelas diversas formas de não conclusão dos cursos dentro dos institutos federais.

Introducción

O problema da garantia de permanência com êxito e da evasão escolar é objeto de muitos estudos recentes no contexto dos institutos federais. Esta preocupação ganhou relevância especialmente a partir das mudanças na forma de ingresso com a aprovação da Lei 12.711/2012 que passou a ofertar uma reserva de vagas a estudantes que cursaram o ensino fundamental exclusivamente em escolas públicas, bem como para afrodescendentes e indígenas, no limite da renda de um e meio salário-mínimo de renda per capita. Assim, concomitante ao acesso se faz necessário o acompanhamento dos estudantes e a garantia de permanência e conclusão com êxito do seu percurso escolar.

Entretanto, o que se tem observado é um alto número de estudantes evadidos e a dificuldade de estabelecer as causas e promover ações voltadas a solução do problema. Embora os estudos tenham crescido nos últimos anos, conforme indica Guimarães e Dore (2018), ainda carecem de análises que possam correlacionar fatores e indicar as principais causas do fenômeno. Consideramos que a realização de uma pesquisa bibliográfica que possibilite a elaboração de um estado da arte sobre a temática, a partir de uma delimitação temporal recente (2012-2022), visa preencher esta lacuna promovendo o diálogo entre os diversos autores que de forma individual tem abordado o tema.

Tendo como campo a pesquisa bibliográfica em periódicos, teses e dissertações da CAPES e de outros trabalhos identificados através do Google Scholar, os quais abarcam especialmente as publicações em eventos nacionais e internacionais que tratem da temática no âmbito dos institutos federais, apresentamos conclusões preliminares e alguns aspectos selecionados dos trabalhos lidos.

Este estudo está sendo desenvolvido em projeto de iniciação científica com participação de quatro bolsistas PIBIC, e tem como objetivo a construção de um quadro dos principais marcadores de permanência, êxito e evasão nos institutos federais a partir das pesquisas já desenvolvidas no país durante os anos de 2012 a 2022. Os resultados indicam a existência de múltiplos fatores, ora relativos a características individuais dos/das discentes, ora decorrentes das questões socioeconômicas e culturais que envolvem os espaços familiar, escolar e da comunidade.

Os institutos federais têm uma trajetória de muitas transformações em sua estrutura organizacional. Compõe a história de escolas centenárias criadas no Brasil em 1909, cuja criação no âmbito da educação profissional teve como objetivo “atender aos órfãos e desvalidos da sorte” (SILVA, 2016). Oferta educação em todos os níveis, desde a educação básica, como a educação profissional de nível médio, graduação e pós-graduação, tendo professores tem um alto nível de qualificação, sendo muitos deles doutores.

Desarrollo

OS INSTITUTOS A PARTIR DOS ANOS 2000: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Sob o modelo atual de instituto federal, a antiga escola técnica federal, transformada em CEFET a partir do final dos anos 1970 passou a existir a partir do decreto N° 11.892/2008, o qual instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, se aproximando do modelo vigente nas universidades federais. Sua criação amplia um movimento já em andamento desde o início dos anos 2000 que promoveu uma grande expansão destas escolas para o interior do país, e a ampliação das vagas, bem como a política de inclusão de novos públicos, em especial a partir de 2012 com a obrigatoriedade da reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas, bem como para pessoas com necessidades educativas especiais. De outro lado, ocorreu a ampliação do quadro de professores e técnicos de nível superior (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais).

MÉTODOS E METODOLOGIA

Nossa proposta deriva de uma revisão bibliográfica das publicações em teses, dissertações e periódicos no banco da CAPES e trabalhos identificados através do Google Scholar, a fim de analisar os fatores que contribuem para a permanência e êxito ou evasão nos institutos federais, conforme um modelo de análise de textos científicos.

A revisão de literatura se deu estabelecendo como parâmetro temporal o período de 2012 a 2022, a fim de abarcar tanto o período posterior a introdução por meio de lei federal da política de cotas (Lei 12.711/2012), como também o acórdão realizado pela Controladoria Geral da União[1] que passa a exigir uma resposta à situação observada de um número elevado de estudantes que não concluem seus cursos no âmbito dos institutos.

A pesquisa de cunho bibliográfico, conforme Gil (2009) permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013).

Considerando que os dados sobre evasão se apresentam dispersos entre trabalhos que utilizam metodologias variadas para análise do problema, esse estudo permite entender o problema em suas diversas nuances teórico/metodológicas tendo em vista que eles partem de estudos dos sujeitos, no caso dos estudantes evadidos ou daqueles que obtiveram êxito escolar, como também utilizando dados estatísticos, entrevistas com professores e gestores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, para esta investigação seguimos as recomendações de Severino (2013), o qual sugere que:

No caso da pesquisa bibliográfica, além do critério de tempo disponível, da natureza e objetivos do próprio trabalho, do estágio científico do pesquisador, deve-se adotar um critério formal, cruzando duas perspectivas: partir sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, obviamente, o caso dos documentos clássicos (SEVERINO, 2013).

As teses e dissertações são consideradas importantes fontes de pesquisa, pois se constituem de “relatórios de investigação científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas” (GIL, 2009). Além de apresentarem dados mais atualizados tendo em vista a demora que muitas vezes antecede a publicação de um artigo em revista ou mesmo dos livros.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu respeitando algumas orientações presentes em estudos acerca da metodologia científica que tratam da pesquisa bibliográfica. Assim a primeira questão a ser observada é uma leitura reflexiva ou crítica dos artigos e das teses e dissertações.

Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade

ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações. (LIMA e MIOTO, 2007).

Para muitos autores a pesquisa bibliográfica é caracterizada como uma fase exploratória, entretanto neste estudo a análise da bibliografia tem um caráter propositivo na medida em que permite formular/contribuir para a realização de projetos e políticas educacionais voltadas à solução do problema.

Deste modo, conforme indica Minayo (2001) ela se apresenta como um alicerce disciplinado, crítico e amplo, numa prática sistemática, a partir da produção de fichamentos, resumos e comparações. Ao mesmo tempo também se coloca numa perspectiva crítica, estabelecendo um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto investigado (MINAYO, 2001).

No que tange a nosso campo de pesquisa, concordamos com as pesquisadoras abaixo ao afirmar que

Essas pesquisas podem ajudar a elucidar algumas questões, tais como: é legítimo que democratizemos o acesso dos estudantes à educação, mas não democratizemos a permanência e o sucesso escolar de nossos estudantes? Que qualidade educacional pretendemos construir para os IFs? A qualidade para poucos constitui âncora do discurso de que temos de atender apenas aqueles que têm um padrão desejável e definido a priori por nós? Buscamos, de fato, uma qualidade possível, fruto da realidade e dos limites objetivos apresentados, que ajuda a transformar vidas e realidades? Que políticas e práticas poderão nos fazer diferentes das instituições educacionais já existentes no contexto educacional brasileiro? (DORE; ARAÚJO; MENDES, 2014, p.19)

Do ponto de vista metodológico os trabalhos analisados têm uma grande variedade de perspectivas metodológicas e quanto à coleta de dados, embora prevaleçam dados primários.

Dados qualitativos (entrevistas, grupo focal, questionários). Sujeitos (estudantes, professores, pedagogos, gestores e família) Dados quantitativos (plataforma Nilo Peçanha, dados do CORES/GRA) As principais referências são Dore e Luscher, Rumberger e Lim, Arroyo e Charlot.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A conclusão do Ensino Médio e/ou da graduação é um importante marco educacional na vida dos jovens e repercute nas oportunidades de frequentar a universidade, obter maiores ganhos salariais e ter melhores condições de vida em relação àqueles que não o fizeram. No que tange à educação profissional, esse marco é ainda mais significativo na medida em que pode antecipar o ingresso do jovem ao mundo do trabalho de forma mais qualificada.

Entretanto, os estudos têm relatado um número significativo de jovens que não estão na escola atualmente, especialmente na faixa dos 15 aos 18 anos de idade, período no qual há uma expectativa de frequência à escola secundária. Neste grupo se inclui os jovens “nem, nem”, que não estudam nem trabalham. Para Joana Monteiro (2013)[2],

[...] a análise mostra que a condição nem-nem é mais preponderante entre jovens com baixa escolaridade e de baixa renda, e mulheres, especialmente as com filho. Quase metade dos jovens na condição nem-nem são mulheres com filhos que estão em casa” (MONTEIRO, 2013).

Os dados apresentados pela pesquisadora da FGV indicam, entretanto,

[...] que a inatividade tem crescido entre os homens e especialmente entre os menos educados. [...] Por fim, chama a atenção o crescimento da inatividade entre jovens com ensino médio. Esse último dado preocupa porque trata do nível de ensino mais preponderante não só entre os jovens da condição nem-nem, mas entre os jovens como um todo, indicando que o aumento da escolaridade traz novos desafios.

Os dados acima, produzidos antes da pandemia, corroboram com recente pesquisa do IPEA (2021)[3] acerca da importância da escolarização para o ingresso no mundo do trabalho e como a baixa escolaridade afeta mais fortemente os jovens excluídos da escola.

[...] o impacto da pandemia tem sido mais prejudicial para os indivíduos mais jovens e os menos escolarizados. No quarto trimestre de 2020, mesmo diante de uma retração de 10,6% da sua força de trabalho, a taxa de desocupação dos trabalhadores com idade entre 18 e 24 anos atingiu 29,8%, o que significa que há quase 4,1 milhões de jovens à procura de um emprego. Já o corte por escolaridade mostra que a crise acentuou ainda mais a desocupação entre os trabalhadores com

Embora haja um aumento da desocupação em todos os níveis educacionais, o maior destaque negativo é para os trabalhadores com ensino médio incompleto e completo, “cujas taxas saltaram de 18,5% e 12,2% para 23,7% e 16,1%, respectivamente, na comparação entre o mesmo período de 2019 e 2020”. (LAMEIRAS, IPEA, 2021).

Estes dados demonstram a importância da educação, e da correção da distorção idade-série como um fator relevante na inserção dos jovens no mundo do trabalho, tendo em vista que o segundo grupo mais afetado é exatamente aquele compõe o segmento dos jovens adultos com idade entre 18 e 24 anos cuja queda na ocupação foi de -17,7% (IPEA, 2021). Assim, o impacto da escolarização dos jovens é significativo como elemento que pode contribuir para uma melhoria da condição de vida.

Ganha evidência a importância da educação básica, especialmente a educação profissional de nível médio como fator de prevenção destas distorções. Entretanto, o que temos visto no âmbito dos institutos federais é um número alto de estudantes que estão evadindo das salas de aulas, por fatores diversos, os quais exigem estudos afim de equalizar melhor esta equação. Segundo dados da CGU (BRASIL, 2018), que motivaram uma auditorianos Institutos Federais, no ano de 2011 a taxa média de conclusão dos estudantes era de 46,8% (GUIMARAES DORE, 2018).

Em pesquisa recente no campus Salvador, acompanhando a matrícula de duas turmas de ensino médio integrado, dos Cursos Técnicos de Química e Refrigeração, foi observado que dos 170 estudantes matriculados no Curso Técnico em Química no 1º ano em 2016, apenas 68 se matricularam no 4º ano em 2019. No curso de Refrigeração foram matriculados no 1º ano em 2016, 164 estudantes e em 2019 no 4º ano, 41 estudantes[4].

Estes números refletem um grave cenário de evasão e ou repetência, o qual ainda não foi devidamente estudado. O que aconteceu neste percurso entre a matrícula do 1º ano e do 4º ano quando havia expectativa de conclusão do curso? Que fatores foram preponderantes para que esta taxa de não conclusão do curso ocorresse? Que fatores colaboram para a conclusão com êxito do Ensino Médio Integrado? São muitas perguntas e elas vem sendo analisadas no âmbito do IFBA e dos demais institutos federais em estudos isolados, os quais precisam ser reunidos no sentido de contribuir para a tomada de decisões e ações sobre este problema.

Fatores individuais e Fatores institucionais:

Família, Escola e comunidade (fatores institucionais). Dados demográficos (gênero, raça, estrutura familiar e renda). Ampliação da PNAES (Política nacional e assistência estudantil) para os institutos assim como a publicação da Lei Nº 12.711/2012

A permanência e a evasão na formação técnica “é um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino” (DORE; SALES; CASTRO, 2014).

Rumberger e Lim (2008), tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica indicam que há uma profusão de fatores e formas de medir as taxas de evasão e conclusão com êxito, bem como é múltipla a própria definição da evasão, a seleção amostra analisada e as fontes de dados utilizados nas pesquisas.

A pergunta feita por Rumberger e Plasmann (2018) é “*como e por que os alunos desistem ou se formam no ensino médio?*”. Segundo eles, os estudos existentes são incapazes de estabelecer um fator específico, mas apresentam muitos fatores, alguns interrelacionados e outros isolados acerca do problema. Construíram assim uma caracterização dos fatores, divididos em: fatores individuais, relativos as características dos estudantes e fatores institucionais, relacionados aos contextos que lhes influenciam: famílias, escolas e comunidades a que eles pertencem.

Desempenho acadêmico, comportamentos, atitudes e histórico de vida do aluno, dizem respeito aos fatores individuais. O desempenho (notas, reprovações) e o comportamento escolar (ausência, disciplina, retenção, uso de drogas, gravidez na adolescência e atividades extracurriculares) são observados como os principais indicativos de risco de abandono.

Seguidos de outros preditores como os dados demográficos (gênero, raça, estrutura familiar e renda). Há uma conexão entre o comportamento do estudante e o envolvimento do mesmo com a escola. Assim, maior envolvimento implica em melhores notas, redução da gravidez e menores taxas de abandono.

Os resultados preliminares deste estudo, com a participação ativa de quatro bolsistas de iniciação científica (PIBIC-AF (IFBA[5]), PIBIC-EM(IFBA), PIBIC-IFBA E PIBIC-FAPESB) nos permite identificar que há uma aproximação entre os estudos tanto no que tange ao referencial teórico analisado, os quais evidenciam que a temática é caracterizada por uma multiplicidade de fatores, tanto individuais quanto coletivos, no sentido de identificar o indivíduo como principal sujeito no que tange a decisão por permanecer ou não na educação profissional, como há também situações em que o sujeito é atravessado por questões sociais e econômicas (familiares ou institucionais) que contribuem para sua permanência ou evasão.

Outra questão que nos chama a atenção quanto aos trabalhos realizados é a perspectiva metodológica, ora privilegiando a escuta dos estudantes, professores, técnicos e da família, ora se atendo a dados quantitativos, numa perspectiva analítica da eficácia/ eficiência. Neste ponto também a riqueza observada na condução das pesquisas nos permite identificar uma confluência entre as respostas trazidas, em que pese o lugar social ocupado pelos sujeitos.

A maior parte dos trabalhos contextualiza a educação profissional e as recentes mudanças que transformaram os antigos CEFET em institutos federais, bem como a ampliação da PNAES (Política nacional e assistência estudantil) para os institutos assim como a publicação da Lei N° 12.711/2012, lei de cotas como marcos do processo de ampliação e garantia de acesso para um número maior de estudantes oriundos de escolas públicas.

Principais fatores de Permanência e Êxito identificados nos estudos:

Apoio familiar; Acompanhamento pedagógico; Promoção de políticas de assistência estudantil; Inclusão digital; Aulas de reforço; Reconhecimentos dos fatores que levam os discentes a evadirem; Ajustes nas cargas horárias dos cursos. Incentivos financeiros (bolsas, etc) Iniciação científica, PIBID, Projetos de extensão.

Os dados mais recorrentes quanto a não permanência são os seguintes:

Ensino fundamental insuficiente Condições socioeconômicas Metodologia dos professores Questões de saúde física e psicológica Falta de expectativa sobre o mundo do trabalho Aprovação no ensino superior Desencanto com o curso Ensino fundamental insuficiente Liberdade dos estudantes Retenção escolar Dificuldade de conciliar estudo e trabalho Excesso de disciplinas Assédio moral e sexual/ racismo/ sexismo Localização geográfica da escola.

Neste contexto, um fenômeno que sempre esteve presente nestas instituições, especialmente desde os anos 1940 a 1993, quando era ainda a ETF (Escola Técnica Federal) se mantém quase como um padrão cultural: a retenção e o jubramento dos discentes. Assim, cabe discutir, no diálogo com os diversos trabalhos a necessidade de rever práticas e pedagogias presentes tanto no imaginário docente quanto no de alguns discentes.

[1] Nota Informativa n° 138/2015 DPE/DTR/SETEC/MEC

[2]

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11661/Quem%20s%C3%A3o%20os%20jovens%20nem-nem.pdf?sequence=1>

[3]

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/210413_cc51_nota_mercado_de_trabalho.pdf

[4] Dados coletados através do SICADWEB.

[5]

----- Conclusões

A ampliação dos institutos federais pelo interior dos estados traz novos problemas e há uma urgência na elaboração de políticas públicas integradas entre os diversos espaços da instituição e a família e comunidade. De outro lado, é necessário também a formação docente no sentido de lidar com as novas questões que emergem no espaço escolar revendo verdades estabelecidas como a afirmação do mérito, independente das oportunidades educacionais dos discentes e se apropriando das novas questões postas pelos jovens e adolescentes.

----- Bibliografia

BRASIL. Avaliação dos indicadores de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União - CGU. Relatório n° 201702018. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11549.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais. In: DORE, R. (Org.). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB, 2014. p. 379-413.

FRIEDLANDER, Maria Romana; ARBUES-MOREIRA, Maria Tereza. Análise de um trabalho científico: um exercício. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 60, n. 5, p. 573-578, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500017&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000500017>

Gomes, Fernando Costa Fernandes. A desistência na licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): causas e sugestões para o combate' 01/08/2011 321 f. Profissionalizante em ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL.

Gonçalves, João da Cruz. Justiça Cognitiva e Educação Política. Sequência (Florianópolis) [online]. 2015, v. 00, n. 70 [Acessado 1 Maio 2022], pp. 189-209. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2177->

7055.2015v36n70p189>. ISSN 2177-7055. <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2015v36n70p189>.

GUIMARÃES, I.M. A. C.; DORE, R. Evasão escolar no ensino médio integrado e condições socioeconômicas dos estudantes: um estudo de caso. Anais do V Colóquio Internacional sobre educação profissional e Evasão escolar. São Luís, 2018. Disponível em:< Evasão Escolar e Educação Profissional (iema.ma.gov.br)> acesso em 21/04/2021.

INEP. Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. DEED, Brasília: DF, 2017. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf > acesso em 18/04/2022.

LAMEIRAS, M.A.P. Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas para o ano. Disponível em: < 210413_cc51_nota_mercado_de_trabalho.pdf (ipea.gov.br)> acesso em 20/04/2021

MONTEIRO, J. Quem são os jovens nem-nem? Uma análise sobre os jovens que não estudam e não participam do mercado de trabalho. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11661/Quem%20s%C3%A3o%20os%20jovens%20nem-nem.pdf?sequence=1> > acesso em 14/04/2021

LIMA, E. MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Educação Unisinos 18(2):121-129, maio/agosto 2014.

RUMBERGER, R. Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. Cambridge: Harvard University Press, 20

Palabras clave

Educação Profissional. Permanência e êxito. Instituto Federal.

Resumen de la ponencia

El presente reporte se desprende de un proyecto mayor que estudia la respuesta que las familias del medio rural dieron a las tareas escolares durante el período de la pandemia del covid-19. Este tiene como propósito mostrar cómo la persistencia de algunas tradiciones, en este medio, ayudaron tanto en la gestión de las tareas del hogar como de las tareas escolares. El análisis de escuelas unitarias en Colombia y en México permitió encontrar ciertas similitudes. En este sentido, resulta importante indagar sobre la respuesta de las familias durante el cierre de las escuelas, para explorar su acompañamiento a la función social para la que fueron diseñadas. De acuerdo con Crespillo, E. (2010) y Carrillo (2018) son estos actores educativos quienes, trabajando mancomunadamente, dan vida a la escuela, aportando a la formación de esos seres humanos que los unen, cuya formación es interés de todos. Se inicia con un breve repaso de las principales teorías que vinculan a la educación con el desarrollo para mostrar como en estas se percibe a la ruralidad como una antesala de lo urbano y a la educación rural como un canal de “urbanización”. Se analizan los fundamentos de la escuela unitaria en Colombia y en México como parte del contexto de las dos escuelas estudiadas, asumiendo que estas son un grupo, para nada homogéneo, de personas que difieren en cuanto a edad, sexo, pensamientos y que terminan por formar juntos una comunidad donde hay espacio para la socialización, para integrarse e interactuar; en el que se tienen como prioridad las relaciones interpersonales, la convivencia, ese encuentro con el otro. Al cerrarse las escuelas durante la pandemia, ¿en qué medida ese rol de la escuela fue asumido por las familias? Aún en los escenarios de la nueva ruralidad, en los que la actividad agropecuaria adquiere mayores elementos industriales e incluso es acompañada por otras actividades económicas, subsisten algunas características tradicionales de la vida rural que jugaron un papel importante durante la pandemia, tanto para la gestión de las tareas del hogar, como para las tareas de la escuela. Entre los principales hallazgos, mediante entrevistas realizadas a padres de familia de las dos escuelas estudiadas se encontró que la participación activa en la distribución y asignación de tareas entre los miembros de la familia, así como la presencia de la familia extendida, características de la población rural, fueron factores clave en la activación de respuestas escolares durante el período de pandemia.

Introducción

Se inicia con un breve repaso de las principales teorías que vinculan a la educación con el desarrollo para mostrar como en estas se percibe a la ruralidad como una antesala de lo urbano y a la educación rural como un canal de “urbanización”. Se analizan los fundamentos de la escuela unitaria en Colombia y en México como parte del contexto de las dos escuelas estudiadas, asumiendo que estas son un grupo, para nada homogéneo, de personas que difieren en cuanto a edad, sexo, pensamientos y que terminan por formar juntos una comunidad donde hay espacio para la socialización, para integrarse e interactuar; en el que se tienen como prioridad las relaciones interpersonales, la convivencia, ese encuentro con el otro.

Al cerrarse las escuelas durante la pandemia, ¿en qué medida ese rol de la escuela fue asumido por las familias? Aún en los escenarios de la nueva ruralidad, en los que la actividad agropecuaria adquiere mayores elementos industriales e incluso es acompañada por otras actividades económicas, subsisten algunas características tradicionales de la vida rural que jugaron un papel importante durante la pandemia, tanto para la gestión de las tareas del hogar, como para las tareas de la escuela. Entre los principales hallazgos, mediante entrevistas realizadas a padres de familia de las dos escuelas estudiadas se encontró que la participación activa en la distribución y asignación de tareas entre los miembros de la familia, así como la presencia de la familia extendida, características de la población rural, el rol de la mujer, madre, abuela hermana, de estar siempre en casa, cumpliendo con las labores domésticas y ahora con las tareas académicas de los niños, valiéndose de los restringidos recursos y medios tecnológicos a que tenían acceso, en muchos casos también los limitados conocimientos, fueron factores clave en la activación de respuestas escolares durante el período de pandemia.

Teorías del desarrollo

En las teorías de la modernización, tanto en las teorías lineales, como en las teorías dualistas, la noción de ruralidad está asociada al “retraso” de unas sociedades (o de unas comunidades) respecto de otras que están más “avanzadas”. En estas, se asume que la educación rural contribuirá a la modernización de las sociedades rurales;

sin embargo, como se verá enseguida, los procesos de transformación de las sociedades son de carácter complejo y hasta contradictorio.

Las sociedades no transitaron de una etapa del tercer hacia el primer mundo, ni de una etapa de “despegue” hacia una de “consumo conspicuo” (Rostow, 1960), como suponían las teorías lineales del desarrollo al tomar como modelo el camino seguido por los Estados Unidos, Francia, Alemania, Reino Unido al asignar inversiones para “capital humano” (Harbison & Myers, 1961; Schultz, 1961) y que solo produjeron un crecimiento en la escolaridad, pero solo fue más de la misma educación.

Las sociedades tampoco transitaron de manera absoluta de lo “simple” a lo “complejo”, ni de lo “tradicional” a lo “moderno”, como proponía la teoría “prismática” (Riggs, 1964), de donde se desprendieron las primeras propuestas para diversificar los sistemas escolares y capacitaciones para adecuarlos a las necesidades de mano de obra mayormente especializada de los distintos sectores y ramas de la economía, de ahí devienen los enfoques de “recursos humanos” en la planificación educativa.

Es cuestionable la idea de la autodeterminación de las sociedades como aspiración en las teorías dualistas e incluso en las teorías de la dependencia, cuando más bien la interdependencia se ha acentuado en los procesos de globalización, además de haber alcanzado las sociedades una mayor interdependencia no solo económica, sino también tecnológica y cultural (Ianni, 1998; Tomlinson, 2007). La educación adquiere un nuevo énfasis en su función de promover una articulación funcional de las sociedades con la economía mundial; la competitividad, la internacionalización, los estándares internacionales, la acreditación adquieren una mayor centralidad y persistencia en las políticas de reforma educativa (Ornelas, 2020).

El factor común de la ruralidad en la perspectiva de las teorías del desarrollo es que esta es visualizada como la antesala de lo urbano. Desde las distintas teorías del desarrollo de las sociedades, la ruralidad representa el retraso, el lastre que se debe remolcar hacia la modernidad. En las teorías lineales la ruralidad representa las áreas pobres que hay que sacar del retraso, en las que hay que apuntalar el despegue económico; en las teorías prismáticas las áreas rurales deben ser integradas a la industrialización, ya sea en su vertiente agroindustrial o en la manufactura de exportación; en las teorías dualistas la tarea del desarrollo rural consiste en hacer llegar a sus comunidades los beneficios de la vida urbana. Paradójicamente, de acuerdo a las teorías del desarrollo, el avance de lo rural consiste en su desruralización, es decir en su urbanización (Mendoza, 2004).

Ante la escasa eficacia de las teorías del desarrollo como sustento de políticas que no solo han generado disparidades regionales y grandes desigualdades sociales, sino también graves daños ambientales, han tomado fuerza distintas narrativas centradas en el desarrollo sustentable, concebido como un “paradigma que le puede asegurar a la sociedad global una progresión en el transcurso del tiempo, ya que representa la idea de perpetuar el progreso y respetar a la naturaleza” (Ayala Esquivel & Cabrera Tapia, 2022, pág. 84). De acuerdo a la narrativa de este enfoque, se busca atenuar las disparidades económicas y sociales así como promover un crecimiento más equilibrado y amable con el medio ambiente. Una de las grandes tareas de la educación será promover un compromiso social y ambientalmente responsable.

Nueva ruralidad

Las políticas de desarrollo sustentadas en las teorías anteriores han tenido en su paso efectos transformadores, produciendo lo que se ha denominado una “nueva ruralidad”. Las disparidades regionales, tanto como las inequidades sociales insostenibles, han producido una migración masiva y creciente hacia los centros urbanos nacionales e internacionales, despoblando comunidades rurales y generando con ello una debilidad en la producción de alimentos, con sus consecuentes problemas para abastecer las crecientes concentraciones demográficas.

Ante el anacronismo de la dicotomía teórica rural-urbana de las teorías enunciadas en la sección antecedente, la sociología rural ha ido introduciendo conceptos más adecuados como rurbanización, agrocidades, agricultura periurbana, entre otros, que intentan dar cuenta de los nuevos procesos (Delgado Campos, 1999) que dan cuenta de una nueva ruralidad.

En esa tesitura, la ruralidad ha vivido transformaciones importantes; se propició la venta y renta de la tierra, la agricultura por contrato, la introducción de agroindustrias, así como una mayor diversificación de actividades económicas relacionadas con el turismo rural, los servicios comerciales y de alimentos, empresas maquiladoras, al tiempo que un mayor desarrollo de las comunicaciones y los transportes, impactos ambientales, derrames de hidrocarburo, inseguridad, de tal forma que, cuando fue posible, una gran parte de la población rural inició el cambio hacia otras ocupaciones. En algunos territorios el medio rural, con sus tradiciones y sus expresiones culturales, como anteriormente se le conocía, ha pasado a formar parte del mundo de la nostalgia.

Familia rural

Son notorios los cambios en la estructura familiar que en las últimas décadas se han producido en sociedades industrializadas. Martin Carnoy (2006) ha observado el comportamiento de sociedades altamente industrializadas como las de algunos países de Europa y los Estados Unidos, en las que al tiempo que se observa un crecimiento de personas solteras, también se observa un incremento en la cantidad de parejas sin hijos y también de familias monoparentales. Para este autor, los cambios en la estructura de las familias son parte de los cambios en la estructura del trabajo y del mercado laboral.

Con la intensificación de la competitividad global, explica este autor, el tiempo adquiere una importancia mayor, y una estructura laboral más flexible utiliza un tiempo mayor de los individuos para el desempeño de una cantidad mayor de tareas; aunque aparentemente esta flexibilidad permite una mayor oportunidad para combinar

la dedicación al trabajo y la familia, contradictoriamente también presiona a los individuos a tener una mayor disponibilidad para las necesidades del trabajo, hasta llevarlo a un compromiso total con este y con “lo cual necesariamente relega la vida familiar a una prioridad menor” (Carnoy, 2006, pág. 374)

Si bien algunos aspectos del estudio anterior podrían tener alguna similitud con aquellas zonas urbanas de América Latina en las que se observan indicios de flexibilidad en los mercados laborales de algunas ramas de la economía (Lladó Lárraga, Sánchez Rodríguez, & Navarro-Leal, 2013), lo cierto es que sobre la familia rural en América Latina se ha investigado escasamente. De acuerdo a Vargas Calle (2022), más que hablar de familia se debe hablar de las familias (en plural), por la unicidad, variedad y complejidad que cada una presenta. En el análisis que ella realiza sobre las investigaciones encontradas, manifiesta que las familias presentan contradicciones, al mismo tiempo que reproducen tradiciones también deben adaptarse a los cambios de su contexto inmediato, “que sea un puente entre sus miembros hacia el ámbito social, pero que también provea un espacio de intimidad y protección” (Vargas Calle, 2022, pág. 2).

En el análisis que esta autora hace sobre las investigaciones más representativas, entre otros hallazgos, encontró que contrariamente a la creencia de que es el abandono del trabajo agrícola lo que hace emigrar a los miembros de las familias hacia las ciudades o incluso hacia otros países, las razones expuestas expresan lo contrario, lo hacen precisamente para “mejorar el trabajo agrícola, siendo el ideal de los migrantes que al retornar puedan adquirir más tierras y consolidarse en sus comunidades, mejorando sus viviendas y las estrategias de cultivo” y que “la migración temporal se mantiene con la finalidad de ir adquiriendo capital para seguir invirtiendo en sus lugares de origen, retornando en épocas específicas para poder participar en las fases previas de la cosecha” (pág. 4).

Sobre otra de las investigaciones analizadas, comenta Andrea Vargas Calle, se encontraron tres tipos de actividades que hacen a la vida cotidiana de la familia rural: el trabajo no agrícola que permite algún ingreso extra; el trabajo agrícola que genera cosechas tanto para la venta como para el autoconsumo; y las actividades de la casa que recaen en la madre, nueras, hijos e hijas, tareas que se distribuyen según la edad: “los pequeños alimentaban a los animales, los medianos ayudaban en la cocina y los mayores iban a trabajar con el padre” (pág. 6). En resumen, a través de las investigaciones revisadas se puede observar, por una parte, que las migraciones de la población rural no necesariamente generan un abandono de las labores del campo, sino más bien buscan reforzarlas mediante las remesas de recursos y la adquisición de otras técnicas; y por otra que la familia extendida continua siendo la estructura dominante en el medio rural de América Latina.

Desarrollo

Educación, familia y nueva ruralidad

Así como la ruralidad se percibe desde las perspectivas del desarrollo, como un retraso en la llegada a la modernidad, la educación es visualizada como un canal de modernización y movilidad social. En esta la familia deposita grandes expectativas, aunque las escuelas generalmente se perciben como “inacabadas” o “incompletas”. Por la escasa y dispersa población, a menudo se trata de escuelas rurales de concentración y de escuelas multigrado, que generalmente son consideradas por sus maestros como escuelas “de paso”, para quienes en varios países se han implementado programas para promover su arraigo.

Diversos estudios dan cuenta de las bondades que tiene el acercamiento entre escuela y comunidad. Ortega Arias y Cárcamo Vázquez (2018) revisaron investigaciones orientadas al análisis de las relaciones entre las familias y las escuelas y encontraron conclusiones contundentes: “un buen clima organizacional, buenas relaciones personales, trabajo colaborativo entre las familias y las escuelas favorece a los buenos aprendizajes” (pág. 115). Se reconoce una necesaria reciprocidad de relaciones, en tanto que las familias reconocen en la escuela “la posibilidad de que sus hijos adquieran las credenciales educativas que faciliten su inserción al mercado laboral futuro y a una movilidad social ascendente” (pág. 116), aspiraciones que en el medio rural (antiguo o nuevo) no difieren de las aspiraciones familiares del medio urbano.

Sin embargo, a pesar de dichas aspiraciones comunes, las familias no comparten el mismo tipo de escuelas, a diferencia de las escuelas graduadas con grados y currículos homogéneos del medio urbano, en el medio rural es común encontrar escuelas multigrado, las que, desde la perspectiva urbana, son consideradas como escuelas “incompletas”, “en transición” en correspondencia con las teorías del desarrollo que consideran a la ruralidad como antesala de lo urbano, en una situación temporal, en una etapa de transición hacia la modernidad. Se localizan generalmente en las localidades rurales más pequeñas y dispersas y consisten en pequeñas escuelas en las que un docente atiende a estudiantes de distintos grados, edades y niveles en una misma aula. Para el caso de México, un informe del 2019 indicaba que 78.3 % de estas escuelas se situaban en zonas de alto y muy alto nivel de marginación y 84.9 % en los niveles más altos de aislamiento y que “una de cada tres escuelas públicas de educación básica (36.7%) son multigrado” (Castro, Perales, & Priego, 2019).

En cuanto a Colombia, la primera Escuela Unitaria estuvo en Pamplona, departamento de Santander, a cargo del maestro Oscar Mogollón en los 1960s. Más adelante la escuela se multiplicó en 150 escuelas piloto. Es así como en el año 1967 el gobierno colombiano extiende la metodología de la Escuela Unitaria a todas las escuelas multigrado del país. Programa que en 1985 logró llegar a 8000 escuelas y es así como el gobierno Colombiano adopta el programa como estrategia para universalizar la educación primaria rural. Más adelante en julio de 1990 mediante el decreto numero 1490 el gobierno nacional dice que La Metodología Escuela Nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas las áreas rurales del país, con el fin de mejorarla cualitativa y cuantitativamente (MEN, 1990)

Dos escuelas unitarias

Nuestro interés por estudiar estas escuelas reside en el hecho de que estas representan la profundidad de las escuelas rurales y las relaciones entre estas y la comunidad. El contexto de la pandemia por el Covid 19 permitió analizar la respuesta que las familias del medio rural tuvieron frente al traslado de la educación hacia los hogares. Específicamente las categorías de estudio fueron el rol parental, el tiempo y la gestión de las labores escolares y domésticas, pero esta contribución está centrada en la importancia de la familia extendida para enfrentar este tránsito. La resistencia de las familias rurales a transformar su estructura, como lo han hecho las familias urbanas, les permite enfrentar y sobrevivir tanto al confinamiento como a los avances de la “nueva ruralidad”.

El estudio de dos escuelas multigrado en sendas comunidades rurales de México y Colombia, muestran cómo, gracias a su estructura extendida, las familias transitaron a través del período de pandemia.

La escuela Praxedis Balboa es una escuela multigrado, en la que un docente atiende a 10 niños y se encuentra ubicada en un pequeño poblado del mismo nombre, en el Municipio de Villa de Casas, del Estado de Tamaulipas, el cual de acuerdo con el Censo de Población del 2020 estaba integrado por 113 habitantes (52 mujeres y 61 hombres) agrupados en 26 viviendas equipadas con energía eléctrica y agua entubada, todas cuentan con un televisor, pero ninguna con computador o Tablet, aunque el 80 % cuenta con al menos un teléfono celular. El grado de escolaridad de los adultos ronda el sexto grado. El poblado agrícola se encuentra aproximadamente a 25 km de la cabecera municipal y a unos 20 km al oriente de Ciudad Victoria, Capital del Estado de Tamaulipas.

En cuanto a la escuela Misael Pastrana Borrero ubicada en la vereda la linda del municipio de Pensilvania, departamento de Caldas, perteneciente a la Institución Educativa Santa Rita, esta es una escuela unidocente, una maestra atiende a 15 estudiantes desde el nivel preescolar al grado quinto, orienta todas las asignaturas, asegurando 5 horas efectivas de clase al día, a cada uno de sus estudiantes. A la escuela pertenecen además 13 familias con niños en edades escolares de las 28 familias que conforman la comunidad.

Se trata de una comunidad cafetalera, por tanto, los padres de familia se dedican al cultivo del café en su mayoría, acompañado de plátano, yuca y diferentes árboles frutales. Las madres de familia están la mayor parte del tiempo en casa, atendiendo las labores domésticas. Tanto padres como madres cuentan con educación primaria, algunos tienen secundaria incompleta y pocos son los que han terminado su bachillerato. Se encuentra a 15 kilómetros de la cabecera municipal, por vía terciaria sin recubrimiento asfáltico, tipo terracería o destapada. Y a 155 kilómetros de Manizales, ciudad capital del departamento de Caldas.

Se diseñó una entrevista con cinco preguntas abiertas las que se aplican a los padres de familia o acudientes a manera de conversación grabada y posteriormente transcrita. La entrevista fue aplicada con previa validación en las familias colombianas en conversación directa con ellas, cumpliendo con protocolos de bioseguridad y de la misma manera se hizo en México.

En México se aplicó a ocho madres de familia o acudientes de la escuela primaria Praxedis Balboa Gojon ubicada en Villa Casas en el estado de Tamaulipas. En Colombia se aplicó a 13 madres de familia o acudientes (tutores) de los estudiantes de la escuela Misael Pastrana Borrero perteneciente a la Institución Educativa Santa Rita ubicada en la vereda la Linda del municipio de Pensilvania. Al oriente del Departamento de Caldas.

Análisis de información

La información recolectada fue muy importante porque permite registrar la dinámica organizacional de las familias durante la pandemia: la conformación de las familias, la distribución de las actividades, la atención de las tareas escolares. Un primer registro de observación es que en ambas comunidades las familias son del tipo extendido, en el que los abuelos, además de la pareja central y los hijos, comparten un mismo techo, además de que entre las distintas familias existen también relaciones interfamiliares, aunque sus hogares en ocasiones no sean contiguos. El trato entre los distintos miembros de las familias es de cercanía y colaboración, a pesar de los naturales conflictos que surgen de la interacción cotidiana en pequeñas comunidades como las que aquí se exploran.

Al hacerse cargo de la educación de los niños al mismo tiempo que la realización de los trabajos que permiten la subsistencia sin dejar de lado las tradicionales labores del hogar. Distintos entrevistados manifestaron que una vez iniciado el confinamiento todas las rutinas se vieron trastocadas, “en ocasiones no era suficiente el tiempo para hacer las tareas de la casa y además ayudar a los hijos en las tareas”. Sin embargo, no pasó mucho tiempo para organizarse. Mientras los hombres adultos salían a las labores del campo (nunca dejaron de hacerlo).

En cuanto a la rutina y el tiempo la mayoría manifiesta que la rutina cambió mucho, que en ocasiones no era suficiente el tiempo para hacer las tareas de la casa y a la vez ayudar a los hijos en las tareas escolares. La mayoría dice que no tenía hora fija para estudiar, se programaban para que entre todos hicieran labores de la casa y posteriormente las tareas de la escuela. Y a su vez los maestros estuvieron disponibles todo el tiempo para aclarar dudas, por llamadas, mensajes.

La pandemia hizo que diferentes miembros de la familia anteriormente radicados en ciudades capitales, regresaran al campo a convivir con sus parientes en un mismo lugar, padres, primos, tíos, abuelos y otros consanguíneos o afines. Todos vinculándose al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En muchos casos en ambos países las abuelas manifiestan quedarse en casa con sus nietos para que lo hijos puedan salir a responder con sus obligaciones laborales y llevar el sustento económico a casa.

Conclusiones

Tanto en Colombia como en México se encontró que son las madres de familia o acudientes, en algunos casos las abuelas, quienes estuvieron siempre dispuestas a apoyar a los niños en el proceso de enseñanza aprendizaje desde casa. Los hombres de las familias son, como generalidad, quienes salen al campo en busca de los recursos económicos para el sostén del hogar.

Las herramientas tecnológicas para ofrecer una educación virtual o a distancia fueron siempre muy limitadas en ambos países, por lo que se ofreció una educación no presencial, mediada por recursos a los que hubo acceso, en ambos casos los útiles escolares de los estudiantes, guías impresas y haciendo uso de los equipos de la escuela, los teléfonos celulares que en la mayoría de familias estuvo presente, llamadas telefónicas, videos, audios, video llamadas.

En cuanto los conocimientos con que contaban las familias rurales de ambos países se coincide en que fueron limitados, muchas madres y abuelas comentaron no haber terminado sus estudios de básica primaria y no sabían cómo ayudar a los niños, no comprendían los talleres, por lo que fue necesario solicitar ayuda a otras personas, incluido el maestro y maestra que siempre estuvieron disponibles a través de llamadas y mensajes.

En el proceso de enseñanza aprendizaje durante el tiempo de pandemia, específicamente en las escuelas rurales unitarias, hubo vinculación de todos los miembros de la comunidad, esta vez no era una labor meramente de la escuela apoyada con los padres o acudientes, ya que en el desarrollo de los talleres y diferentes actividades encomendadas por la escuela hubo participación de padres, abuelos, primos, hermanos mayores e incluso vecinos que ayudaban en este proceso cuando al interior del hogar no se encontraba una solución. Incluso en ocasiones fue necesario buscar fuera las herramientas para desarrollar las actividades, hasta los teléfonos celulares fueron prestados y compartidos entre familiares y vecinos.

Por último, en relación a los propósitos de este estudio, el análisis muestra que desde la perspectiva de las teorías del desarrollo, este consiste paradójicamente en su desruralización y que las políticas sustentadas en estas han promovido cierto impacto en lo que se ha dado en llamar nueva ruralidad. Sin embargo, aunque en la esfera económica de las comunidades rurales estudiadas hay indicios de esta nueva ruralidad (como lo muestra la creación de organismos sociales para la producción y las nuevas ocupaciones del sector servicios, creados a partir del crecimiento de las comunicaciones y transportes); en la esfera sociocultural aún persisten formaciones tradicionales como las familias extendidas y su distribución de roles (aún muy distantes de los cambios que estas han sufrido en países industrializados), lo cual durante la pandemia permitió atender y dar continuidad no solo a las tareas asociadas a la procuración del sustento, sino también a las tareas propias del hogar y de la educación de los menores, por lo que debiera prevalecer la idea de que cualquier intento de evaluar o transformar a la escuela rural no debiera hacerse desde la perspectiva de la urbanidad, sino más bien considerar la articulación de la cultura de estas escuelas con la cultura de las comunidades rurales y sus familias.

Bibliografía

- Ayala Esquivel, B. D., & Cabrera Tapia, C. F. (2022). El concepto del desarrollo sustentable. *Revista RD*, 8(22), 78-86. Recuperado el 19 de 07 de 2022, de <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/708>
- Carnoy, M. (2006). The new family and flexible work. En H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey, *Education, globalization and social change* (págs. 371-380). NY: Oxford University Press.
- Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B., Bermudez-Pirela, V., & Espinoza-Castro, J. F. (2018). *Actores en la educación: una mirada des de la psicología educativa*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Castro, M., Perales, C., & Priego, L. (2019). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. *México: Distancia por tiempos, Nexos*. Recuperado el 24 de julio de 2022, de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1783>
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*(5), 257-261. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391527.pdf>
- Delgado Campos, J. (1999). La nueva ruralidad en México. *Investigaciones geográficas*(39), 82-93.
- Harbison, F., & Myers, C. (1961). *Education, manpower and economic growth*. NY: Mc Grow-Hill.
- Ianni, O. (1998). *La sociedad global*. Mexico: XXI Siglo veintiuno editores.
- Lladó Lárraga, D., Sánchez Rodríguez, L. I., & Navarro-Leal, M. A. (2013). *Competencias laborales y empleabilidad en el contexto de la flexibilidad laboral*. Bloomington, IN: Palibrio.
- MEN. (1990). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104130_archivo_pdf.pdf.
- Mendoza, C. C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Ornelas, C. (2020). Reformas, resistencia y persistencia. En C. Ornelas, *Política Educativa en América Latina* (págs. 11 - 35). México: Siglo veintiuno editores.
- Ortega Arias, M. D., & Cárcamo Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural: miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 81-97. Recuperado el 23 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000100006
- Riggs, F. W. (1964). *Administration in Developing Countries: the theory of prismatic societies*. Boston: Houghton Mifflin.

Rostow, W. (1960). *The stages of economic growth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schultz, T. (1961). Investment i human capital. *American Economic Review*.

Tomlinson, J. (2007). Globalization and cultural analysis. En D. Held, & A. McGrew, *Globalization Theory. Approaches and Controversies* (págs. 148 - 168). Cambridge: Polity Press.

Vargas Calle, A. A. (2022). Metasíntesis y familia rural: miradas teóricas y modalidades de acercamiento al estudio de las familias rurales Latinoamericanas. *New Trends in Qualitative Research*, 14, 1-11. Recuperado el 21 de julio de 2022, de e578. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e578>

Palabras clave

Escuelas unitarias, ruralidad, pandemia

DESIGUALDADES DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE

Dayse de Paula Marques da Silva ¹

1 - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Resumen de la ponencia

A pesquisa, intitulada "Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos dois direitos humanos" foi realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e teve como objetivos: Analisar o impacto das políticas de gênero na etnia do Estado brasileiro nos cursos universitários; Analisar parcerias entre universidades e mercado de trabalho na implementação de novas formas de gestão e incentivos para progressão em carreiras que enfrentam discriminação de gênero e etnia; Analisar o potencial de mudanças nas políticas públicas de gênero e etnia na estrutura de carreiras no mercado de trabalho e oferecer cursos de formação universitária que possibilitem aos futuros profissionais a superação da discriminação de gênero e étnico-racial no ambiente de trabalho. As desigualdades de gênero na Universidade serão exploradas nos cursos de graduação. A concentração por sexo em determinados cursos universitários ocorre de forma permanente e foi explorada pelo projeto. Alguns deles não apresentam a perspectiva de mudança de perfil por sexo. Analisar este fenômeno e os impactos desta "marca" de gênero na estrutura e funcionamento do mercado de trabalho específico é o principal objetivo no período 2022-2025. Serão entrevistados gestores de cursos universitários que apresentam evidente concentração por sexo na UERJ, analisando-os comparativamente com outras universidades do Brasil. A principal questão a ser abordada no projeto de pesquisa é: por que essa tendência não está mudando?

Introducción

Este estudo tem origem nas pesquisas de mestrado e doutorado apresentadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Brasil, respectivamente, em 1989 e 1998, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCS), que trataram do tema gênero e profissões. No mestrado foi explorada uma profissão marcadamente feminina, como o Serviço Social e no doutorado foi analisado um curso que evidenciava a mudança de perfil por sexo: a medicina, e o impacto do gênero nas especialidades médicas. Nas publicações referentes ao conceito de gênero e educação, um dos principais debates é o sexismo, que torna mais visível o problema da discriminação por sexo, no acesso à educação e ao mercado de trabalho, que atinge prioritariamente, as mulheres.

A sociologia das profissões foi um dos referenciais teóricos utilizados no projeto, tendo em vista o seu foco nas relações de poder no campo do conhecimento, conceito fundamental para compreensão do processo de construção e reprodução de hierarquias nos grupos profissionais. A inserção das mulheres no mercado de trabalho, conforme avançou a sociedade industrial, configurou novos sujeitos e escalas de prestígio entre as áreas de conhecimento e atividades ocupacionais. O novo modelo econômico capitalista demanda qualificação, novas habilidades e o acesso à educação torna-se uma expectativa crescente nas sociedades ocidentais. Entretanto, estas mudanças são vivenciadas de forma diferenciada para os grupos que fazem parte desta nova sociedade: mulheres, homens, imigrantes, negros, indígenas, crianças etc. São perpassados pelas relações de força definidas pelo lugar que ocupa este sujeito na sociedade de mercado. Esse "lugar" é o que pretendemos explorar no projeto de pesquisa: o lugar da mulher na sociedade contemporânea, diante de sua inserção no mercado de trabalho profissionalizado, isto é, garantido pela certificação no ensino superior que expressa mais prestígio diante de outras atividades ocupacionais que não demandam a graduação em cursos universitários.

O conceito de gênero, oriundo das lutas feministas, na medida em que a militância se aproximou dos núcleos de estudos acadêmicos das universidades e vice-versa, se afirma como uma categoria analítica que tem impacto nos estudos das ciências sociais. O desafio enfrentado no projeto de pesquisa é buscar uma interlocução entre estas duas matrizes teóricas: a sociologia das profissões e as teorias de gênero.

Na busca de explicações para o fato de determinados cursos universitários manterem uma extrema concentração por sexo, chegamos às controvérsias observadas na escolha destas carreiras profissionais. Vários depoimentos estão relacionados à hipótese do interesse na profissão porque se identificam por gênero. No caso das mulheres, porque a atividade profissional é uma extensão dos afazeres domésticos, implicando em cuidados com uma outra pessoa; é possível conciliar melhor as responsabilidades domésticas com a constituição da família porque o horário de trabalho permite meio período; o curso é mais fácil, não é tão competitivo etc. No caso dos homens, porque a atividade é mais racional, competitiva, mais difícil, complexa, intelectualmente etc. E, como culturalmente, os afazeres domésticos, incluindo cuidado com as crianças não são uma função "natural" do seu sexo, não precisam se preocupar com isso.

São diferentes hierarquias com diferentes mecanismos de poder: gênero e conhecimento. No caso das mulheres, historicamente, sempre foi uma forma de controle absoluto, pois estavam impedidas de estudar. Para os homens sempre foi uma forma de exercício do poder absoluto: só eles poderiam, caso a sua condição política, econômica e social permitissem, estudar. Estas trajetórias não podem ser ignoradas ao analisarmos a educação hoje e, particularmente, os cursos universitários e as carreiras constituídas no ensino superior.

Desarrollo

No campo do gênero, as análises sob a inserção da mulher no mercado de trabalho, levaram aos estudos no campo da educação, desde que esta sempre foi uma reivindicação do movimento feminista: o acesso ao ensino e autonomia das mulheres. No Brasil, na década de 1980, a Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, iniciou uma série de publicações sobre o tema como as de Bruschini, (1992) e Rosemberg (1992).

Harding (1989) argumenta que o que é novo na pesquisa feminista não é o estudo das mulheres, já que estas foram lembradas até mesmo por Engels, Darwin ou Freud, para citar apenas alguns clássicos que estariam longe de ser considerados feministas. A novidade na pesquisa feminista, segundo esta autora, seria o exame das relações de gênero e a busca de uma resposta para a opressão da mulher, através do gênero. Ao acreditar nas relações de gênero, as pesquisadoras feministas adotariam determinadas lentes para ver o mundo. Como classe e raça, o gênero passa a ser também uma categoria analítica no pensamento científico. Assim, a pesquisa feminista difere das demais, não pela adoção de determinado método, mas sim por sua visão crítica sobre gênero e por seu foco sobre este conceito como uma variável e uma categoria analítica (BRUSCHINI 1992, p. 291/292)

Durante os anos 70 e ainda no início dos anos 80, as teorias reprodutivistas em educação, em grande voga no Brasil, provocaram a produção de uma série de pesquisas (principalmente dissertações de mestrado) sobre a ideologia veiculada pelos livros didáticos. É nesse período que também aparece no Brasil uma preocupação direta com a denúncia do sexismo que impregna a educação. A denúncia do sexismo na educação constitui um dos componentes do ideário do chamado neofeminismo brasileiro que ganha visibilidade em 1975 (ROSEMBERG, 1992, p.160)

Guacira Louro, também ofereceu importantes contribuições com estudos pioneiros sobre as profissões femininas associadas ao ensino (LOURO,). Esta última explorou o fato dessas profissões se associarem ao “fazer feminino”, a tarefas consideradas de aptidão natural das mulheres e a tendência observada na criação de profissões para mulheres: serviço social, enfermagem, nutrição etc.

Algumas coisas mudavam nas primeiras décadas republicanas. A mulher participava muito mais da vida econômica do país, especialmente nas áreas de industrialização (notadamente no setor têxtil), e começava a entrar no setor terciário, nos serviços de datilografia, secretaria e nas atividades de comércio. Contudo, essa maior participação. Feminina não pode deixar esquecer o fato de que se concentrava nas atividades consideradas mais adequadas à sua “natureza” ou “vocaçào”, atividades de apoio, auxiliares ou que exigiam menor força física (LOURO, 1987 p.29)

O fato de a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro ter na sua direção elementos da própria hierarquia da Igreja, colaborou, a nosso ver, para que seu programa fosse constituído de maior número de matérias associadas às atividades domésticas do que a de São Paulo. Vale lembrar que a religiosa Germaine Marsaud (diretora técnica era formada em Educação familiar, sendo que a Igreja sempre valorizou o papel da mulher junto à família, mesmo nesse momento de renovação. Não é por acaso que esta sempre foi uma preocupação dos cursos desde o princípio (SILVA, 1989).

O ensino, embora com uma absorção crescente de mulheres em seus quadros profissionais, teve início com os homens. Profissões mais tradicionais como as da educação, medicina, direito, engenharia foram paulatinamente, sendo ocupadas por mulheres. Entretanto, as trajetórias por sexo se mostram diferentes e a distribuição por especialidades no interior de cada uma destas carreiras, também. Esta tendência, observada universalmente na configuração da linha do tempo dos cursos universitários revelam o que o projeto de pesquisa tem como foco de análise: persiste uma “lógica de gênero” no ambiente universitário que impacta no mercado de trabalho.

No estudo para a tese de doutorado, no campo profissional da Medicina, os depoimentos dos entrevistados no interior das especialidades escolhidas, revelavam esta associação com o “fazer feminino” ou o “fazer masculino”. Os residentes entrevistados (médicos recém-formados, em processo de especialização), da pediatria e da cirurgia, associavam a sua escolha pela especialidade com preferências relacionadas ao gênero. No caso da pediatria, o gostar de crianças, mais habilidade para lidar com crianças, foram muitas vezes relatados. No caso da cirurgia, um controle maior das emoções, aptidão para atividades que demandam esforço físico (muitas horas, em pé), desgaste mental (muita responsabilidade quanto à vida do paciente) e, muito desgaste físico. Estes foram argumentos muito comuns nas entrevistas e estão em várias publicações sobre o gênero no mercado de trabalho.

Portanto, ignorar este fato, é desconhecer a dinâmica no grupo profissional que, ao admitir mulheres traz para dentro dele as tensões para conciliar a casa e o trabalho, mais vivenciada pelas mulheres, mas, não apenas. Revela a desqualificação do “fazer feminino”. A atividade realizada pelas mulheres não é tão difícil, não é tão complexa. Não demanda tanta responsabilidade.

As entrevistas revelam mecanismos de exclusão de mulheres de determinadas especialidades em concursos, formas de desestímulo na graduação para se inserirem em determinadas especialidades. Os “guetos” se constituem e as “reservas de mercado” também, com base em uma perspectiva muitas vezes hierarquizada do

fazer profissional (a especialidade é mais complexa, mais difícil, mais importante), com base no sistema sexo/gênero, que os estudos feministas associados às pesquisas de gênero, começam a descortinar. A teoria de gênero constitui-se com base em um conceito que revela relações de poder entre homens e mulheres, a partir de um modelo hierárquico constituído na maior parte das sociedades estudadas.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p.14).

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2012, p.17).

O surgimento das profissões é um desdobramento do avanço da sociedade industrial que cria o mercado de trabalho com base no princípio da oferta e da procura que se estende para a mão de obra, incorporada ao processo da produção econômica como uma mercadoria: o trabalhador vende a sua força de trabalho. É um dos primeiros objetos de análise da sociologia como resultado da sociedade moderna e formas de estratificação social. Durkheim se dedica a estudar os novos grupos que estão surgindo na sociedade, a partir do campo do conhecimento. Weber, a partir do enfoque das estruturas burocráticas, analisa os processos de usurpação do conhecimento pelas emergentes elites técnico-burocráticas que se consolidam na divisão social do trabalho. Weber explora mais o problema na perspectiva das relações de poder e dominação que marcam as suas publicações. Durkheim, a partir do progresso moral que a sociedade moderna poderia assegurar na nova organização social, incluindo os grupos profissionais nesta perspectiva. Marx e Engels, explorando o conceito de *mais valia* e a crise do capitalismo em fins do século XIX, descortinam a desigual relação de forças e interesses entre a mão de obra e os proprietários das fábricas, dos meios de produção, que fazem desta exploração (a *mais valia*), a base para o seu enriquecimento. Obstrui-se desta forma, o princípio originário do sistema econômico: a igual e justa distribuição de riqueza, no ocaso da sociedade feudal, dando-se início às organizações operárias. Nesse momento embrionário da criação dos sindicatos e associações operárias, o debate das profissões ainda não tem tanta força política, mas vai seguir parâmetros semelhantes para organizar os profissionais liberais dispersos em suas práticas cotidianas.

O sistema interno das profissões se afirma a partir de níveis hierárquicos de conhecimento e domínio técnico sobre determinados saberes. Aumentam o número de legislações que regulamentam a existência e prática desses grupos profissionais. As publicações sobre esse tema, destacam a capacidade organizativa destes grupos, como uma de suas características principais para conferir identidade e afirmar um poder sobre a sociedade: o poder da *expertise*.

A intrincada rede de conexões no sistema profissional vai se estendendo da universidade às associações profissionais que, no Brasil, são a origem dos conselhos profissionais que tem a função de fiscalização e regulação da prática profissional. Estas organizações têm uma atuação política (com mais ou menos impacto social), pois as suas funções implicam em uma aproximação com o poder público, que normatiza o funcionamento das profissões, particularmente por meio do ensino superior. Essa situação revela claramente como a garantia da identidade profissional se baseia em uma estrutura burocrática que imprime relações de poder de diferentes níveis nesses grupos. A universidade é um importante elo nessa estrutura. Apenas, quando certificado pelo diploma, ao concluir o curso universitário, o profissional pode pedir o registro profissional e daí, exercer os seus conhecimentos, se inserindo no mercado. Existem grupos profissionais com mais e/ou menos poder na interlocução com o poder público, representado pelo Estado.

É razoável supor que por detrás de muitas das resoluções do Conselho Federal de Educação estivessem as elites profissionais representadas nos Grupos de Especialistas aos quais os conselheiros podiam recorrer para assessoramento. Nos anos 70 as resistências à autorização para abertura de novas escolas de medicina ou para o credenciamento definitivo de outras já em funcionamento foram inspiradas por estudos de um grupo de eminentes médicos constituídos em Comissão Especial do Ministério da Educação. À falta de estudos sobre o tópico, quase nada se sabe sobre os fatores que afetam as probabilidades de sucesso de um projeto de regulamentação, em particular sobre as razões pelas quais algumas profissões são bem-sucedidas enquanto outras fracassam (COELHO, 1999, p.32)

Coelho menciona algumas alternativas acionadas pelas profissões na busca por regulamentação. Duas destas ações mencionadas pelo autor, implicam em capacidade de articulação política e dedicação ao projeto de fortalecimento do grupo profissional. Ambas as condições tendem a afastar a participação de mulheres, considerando as publicações sobre gênero no mercado de trabalho. As mulheres tendem a não participarem ou serem minoritárias nas associações de representação profissional. Nesta perspectiva, tendem a não ter protagonismo nas relações de poder que envolvem a luta política pela afirmação da profissão.

Esta é uma diferença importante para ser observada quando analisamos as carreiras universitárias. Conforme as reflexões que, historicamente, têm expressão no campo do gênero, os cursos que concentram mais mulheres tendem a ter menos protagonismo na luta pela profissão, pela valorização profissional. Não cria fatos políticos como é possível observar, naqueles com mais inserção de homens e que revelam mais prestígio social.

As alterações que ocorreram nos cursos tradicionalmente mais prestigiados, como a Medicina e o Direito, ao longo dos anos, quanto ao perfil por sexo, certamente, podem alterar esta tendência. A medicina já apresenta um

número de matrículas de mulheres maior que a de homens, assim como alguns cursos de Direito. Entretanto, é necessário analisar os lugares que estes sujeitos estão ocupando na profissão. Na Medicina há uma evidente concentração de mulheres em algumas especialidades e no Direito, em algumas áreas específicas da advocacia. Este fato revela trajetórias diferentes na carreira, que provavelmente já estão sendo delineadas durante o curso universitário. Nesse sentido, o levantamento da distribuição por sexo nos cursos universitários, realizado no campo empírico do projeto de pesquisa, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem como objetivo analisar estas tendências e observar o impacto destas escolhas no mercado de trabalho.

O campo empírico do estudo

Na UERJ, a organização dos cursos tem a seguinte estrutura por centros setoriais: O Centro Biomédico (CBI), o Centro de Ciências Sociais (CCS), o Centro de Educação e Humanidades (CEH) e o Centro de Tecnologia e Ciências (CTC). O instrumento utilizado para analisar a distribuição por sexo nos cursos é o Anuário Estatístico de Dados – DATAUERJ, disponível na página da universidade na internet, correspondente ao Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura (NIESC-VR). A publicação está disponível em <http://www2.datauerj.uerj.br>, em versões desde 2008.

A distribuição por sexo, revela concentração de mulheres e homens nos centros setoriais e cursos universitários, inalteradas no período 2008-2022, com elevada concentração no CBI e no CEH, com larga vantagem para as mulheres neste último. Em contraposição, o CTC, apresenta alta concentração de homens. O estudo pretende dar destaque aos cursos universitários que nos centros setoriais evidenciam uma permanência na concentração de homens e mulheres, ao longo da história da profissão. É o caso, respectivamente, do Serviço Social, da Enfermagem, da Nutrição, da Pedagogia e Psicologia (mulheres) e das Engenharias (homens).

Conforme os objetivos expostos no resumo do texto, serão observadas as diferentes percepções quanto ao prestígio do curso, no que se refere a sua importância social e sua marca de gênero. Com base nos diferentes mecanismos de sustentação de hierarquias entre as profissões no campo do conhecimento, será explorado como homens e mulheres percebem esses fatores nos cursos.

Outra percepção do problema estudado, a ser analisada, é a seguinte: as hierarquias de gênero, tais como, a supremacia masculina na estrutura de comando e decisões, ocupação de cargos mais valorizados e práticas de intimidação em relação às mulheres, são consideradas na formação profissional? Os gestores percebem que estes fatores operam no ambiente corporativo, correspondente a cada uma destas profissões?

Os estudos de gênero têm explorado bastante o problema das apropriações hierárquicas no ambiente de trabalho, com especial atenção para os ambientes com maioria masculina. Algumas iniciativas de ações preventivas têm sido estimuladas, inclusive com propostas de políticas públicas no campo empresarial. No Brasil, no período de 2006- 2014, foi oferecido o Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, do Governo Federal que incentivava boas práticas corporativas na promoção de condições mais equilibradas entre homens e mulheres nas empresas. Nesse caso, foi reconhecido o problema, por meio da criação da própria Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) em fins de 2004, que coordenou esse tipo de ação, no Brasil, até sua extinção em 2016, a partir de quando, retrocedemos bastante nestas políticas.

Entretanto, esses programas de iniciativa do governo federal são pouco conhecidos do público em geral, e particularmente, dos próprios gestores da universidade. Praticamente, são mais acessados pelos pesquisadores ou consultores que atuam nestas políticas específicas. Nesse sentido, o estudo pretende recuperar estes documentos nas abordagens aos cursos, de modo a analisar esse distanciamento e refletir sobre as dificuldades de sua implantação em algumas realidades institucionais.

O fato de um curso ter mais mulheres que homens ou vice-versa tende a ser aceito, ainda, como um processo “natural” de costumes, valores e pouco se faz para criar mecanismos de incentivo à mudança de determinados comportamentos.

Algumas iniciativas têm sido estimuladas por organismos internacionais, como a ONUMulheres em Programas como o *Mulheres na Ciência* que tem buscado parceria com as Universidades, tentando estimular talentos. Essas iniciativas trazem para o centro do debate, a questão do potencial cognitivo, independente do sexo, mas que a cultura tem limitado para as mulheres.

Esse é o ponto que precisa de mais foco no espaço educacional porque ainda ignora que as construções sociais dos “lugares” no campo do conhecimento estão fortemente associadas a simbologia do feminino e do masculino na maioria das sociedades. Este processo se reproduz na universidade, mas tende a ser resultado de condicionamentos desde os primeiros níveis de aprendizado.

Em uma análise preliminar dos dados levantados na UERJ, o Centro Biomédico (CBI) revela uma predominância de mulheres, não ocorrendo a superação de matrículas de alunos do sexo masculino em nenhum dos cursos. A Enfermagem, a Nutrição, e a Odontologia apresentam concentração elevada de matrículas de discentes do sexo feminino.

O Centro de Ciências Sociais (CCS) tem uma predominância de homens, mas não apresenta uma concentração extrema por sexo. Neste centro, o curso de Serviço Social revela essa característica e, no período, não se observa uma tendência de mudança desse perfil, a maioria de mulheres é impressionante. O Centro de Educação e Humanidades (CEH) é extremamente “feminino”. A concentração por sexo é muito alta. Os homens só predominam no curso de educação física e de matemática em alguns desses anos, mas sempre com uma inserção mais equilibrada quanto a inserção de discentes do sexo feminino. A Pedagogia, Letras e Psicologia apresentam um número elevado de mulheres.

O Centro de Tecnologia e Ciências (CTC) tem significativa concentração por sexo, com forte predominância de homens em seu conjunto.

O Centro de Ciências Sociais (CCS) apresenta dois cursos que tem maioria de matrículas de discentes do sexo masculino: o das Ciências Econômicas e o da Filosofia. O Centro de Tecnologia e Ciências (CTC), sem dúvida, revela a sua aproximação com o universo masculino na cultura construída com base nas relações de gênero. A Engenharia, a Engenharia Mecânica, a Informática, a Física e a Engenharia de Computação, tem uma maioria impactante de homens em seus quadros e não se altera essa disparidade ao longo do período. Há uma variação no curso de Ciências Econômicas do CCS, observando-se um aumento do número de matrículas de alunas ao longo de 2008-2020.

A pergunta que se mantém é: por que não mudam esses cursos quanto a esta tendência? Por que essas mulheres escolhem Serviço Social e esses homens escolhem Ciências da Computação? Por que não se dirigem para estas outras áreas, inversamente? Pode ser uma questão de tempo, como aconteceu com a Medicina e o Direito? O que surpreende quanto ao Serviço Social, por exemplo, é que o curso parece inalterável quanto a sua marca histórica: começa como um curso para mulheres na década de 1940 e continua como um curso para mulheres, ao menos no simbolismo criado em torno das imagens associadas ao fazer profissional. Ontem, a missão católica que permitia que o Estatuto da Família não aprovado no governo Vargas, no Brasil, tivesse uma sobrevida e, hoje, os serviços de cuidado que, associados ao feminino, mantem as mulheres vinculadas ao grupo profissional sem perspectivas de mudança, a médio ou longo prazo.

A Engenharia entre as profissões imperiais (COELHO, 1999), não muda como o Direito e a Medicina o seu perfil por sexo e ainda mantem com muita força, a sua marca masculina, apesar de algumas mudanças em algumas subáreas. Por que isso ocorre? Poderia ser feita outra pergunta: por que esse fato teria interesse sociológico ou antropológico? Em muitos levantamentos de dados, o gênero não é considerado, exatamente, um indicador importante, mas uma variável que no máximo desperta alguma curiosidade acadêmica. Fazer uma análise das suas implicações implica em uma perspectiva de gênero como uma categoria analítica que tem impacto na interpretação de comportamentos de pessoas e grupos, interferindo bastante na realidade.

Conclusões

Considerando estes dados que ainda encontramos na UERJ, cuja linha do tempo evidencia uma permanência da tendência, o objetivo é tratá-lo como um indicador eficaz para prevenir conflitos e mais, enfrentar algumas drásticas consequências.

Essa estrutura se baseia na hierarquia entre o masculino e o feminino nas sociedades humanas que foi abalada pela ideia de cidadania e liberdade individual que toma força no século XIX na cultura ocidental. A ideia de uma mulher com direitos iguais aos dos homens ainda não está consolidada em nossa cultura limitada e os retrocessos que estamos observando hoje nas políticas públicas de gênero e etnia evidenciam esta realidade. Fazer uma articulação entre os tipos de agrupamento profissional que isolamos na análise e o seu perfil por sexo, por exemplo, poderá nos levar a diferentes formas de estabelecer hierarquias no ambiente de trabalho.

A sociologia das profissões tem como um dos seus principais eixos de argumentação teórica, o impacto do conhecimento e seus “níveis” e “escalas” para considerar a forma de produzi-lo mais complexa, ou menos complexa. A exigência de um controle científico mais rigoroso por implicar responsabilidades com a vida humana ou o bem-estar coletivo estariam entre os critérios que interferem nessas classificações. Qual a importância de este fazer, daquela atividade laborativa, o que definiria uma ocupação mais importante do que a outra? No estudo, há o pressuposto de que estas indagações devem incluir o enfoque de gênero.

Bibliografia

- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012
- COELHO, Edmundo Campos. As profissões imperiais. Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro – 1822-1930. Record: Rio de Janeiro, 1999.
- LOURO, Guacira. Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres. Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.
- BRUSCHINI Cristina. O uso de abordagens quantitativas em pesquisas em pesquisas sobre relações de gênero. In Uma questão de gênero. Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini (orgs).Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal e mulher: uma balanço parcial da bibliografia. In Uma questão de gênero. Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini (orgs).Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Vol. N. UFRGS, 1990.
- SILVA, Dayse de Paula Marques da. Relações de Gênero no Campo Profissional da Medicina. Tese de Doutorado. Defendida, sob a orientação de Bila Sorj, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *Perspectiva Profissional e de Constituição de Família em Mulheres Universitárias*. Dissertação de Mestrado. Defendida, sob a orientação de Bila Sorj, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *Mercado de trabalho e políticas públicas de gênero e etnia: buscando um diálogo no campo dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: UFRJ. Revista Praia Vermelha: Rio de Janeiro. v. 22, n. 1, julho-dezembro, 2012.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *PROFISSÕES, RELAÇÕES DE GÊNERO E ETNICO-RACIAIS* (In *A não-efetividade das ciências jurídicas no Brasil* (3) ISBN: 978-65-5983-224-8. Org. Adailson Wagner Souza de Vasconcelos. Ponta Grossa – PR: ATENA, 2021a. (<https://doi.org/10.22533/at.ed.2482105079>

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *Gênero e Etnia abalando as estruturas das Ciências Sociais: um desafio para gestores de políticas públicas*. In *Humanidades, políticas públicas e desigualdades*. Orgs. Wilson Madeira Filho e Luiza Alves Chaves. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021b.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *O FUTURO DO GÊNERO: A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA* In *Práticas Pedagógicas de Resistência, Volume 2: a Escola como lugar da diversidade*. Orgs. Aldenora Conceição de Macedo; Ivana Gonçalves de Oliveira; Jaqueline Aparecida Barbosa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

Palabras clave

Gênero, Mercado de trabalho, Ensino Superior

María del Carmen Cebada Contreras ¹

1 - Universidad de Guanajuato.

Resumen de la ponencia

Retomando algunas ideas de Bourdieu y Passeron sobre el origen social, el género y el capital cultural, en esta ponencia nos interesa presentar algunas reflexiones sobre las condiciones socioeconómicas y de estudio que caracterizan a los estudiantes de educación superior de una universidad pública. Con base en los resultados de una encuesta por cuestionario que se aplicó con el fin de captar información sobre el perfil socioeconómico, cultural y prácticas académicas de los jóvenes universitarios que asisten en el Campus León de la Universidad de Guanajuato, podemos observar algunas características acerca de quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios, las prácticas de estudio según su condición de estudiante, la diversidad de situaciones que ejemplifican y cómo se enfrentan o se adaptan a las condicionantes institucionales. Estos primeros resultados nos van dando claridad sobre la diversidad de perfiles socioculturales y académicos de los jóvenes estudiantes universitarios, de las condiciones de estudio que tienen en el hogar y en la institución escolar. A partir de ello, presentamos algunas reflexiones en torno a los retos que enfrentaron y enfrentan los estudiantes (y la comunidad universitaria) en el momento en que se establecen las medidas de contingencia sanitaria COVID-19 en la institución, tales como la necesidad de utilizar las tecnologías de la información y comunicación para la impartición de clases en línea, o cómo atender la situación de rezago o deserción así como las implicaciones que tendrán para la implementación de cambios en la educación superior.

Introducción

La pregunta inicial de la cual partimos es acerca de cuáles son los factores condicionantes que nos permiten comprender los diferentes resultados de éxito o fracaso escolar que se observan entre los estudiantes de nivel superior. El análisis de la educación superior lo abordamos desde una perspectiva sociológica, que, sin dejar de tener presente la complejidad de la educación como proceso social y cultural, tratamos de comprender las condicionantes que enfrentan los estudiantes y los procesos de socialización académica universitaria durante su ingreso y permanencia en la universidad.

Consideramos que existen condicionantes en cada una de las diferentes situaciones estudiantiles, vinculadas con el origen social, el género, la institución educativa, las formas de relación y experiencias que viven durante su estancia en la escuela, la valoración que le otorgan a los estudios universitarios y de cómo vislumbran su futuro profesional y laboral.

Desarrollo

Educación Superior: La Formación y El *Habitus* Académico

Entendemos la educación, en general, y la educación superior en particular, como un proceso social de transmisión cultural y de la experiencia social, de una generación a otra, a través del cual los individuos en formación se encaminan a lograr el dominio de la herencia cultural[1] de la sociedad en que viven. Mediante la educación se mantiene viva la tradición heredada y es, al mismo tiempo, fuente de renovación; varía en el tiempo y adopta formas distintas en el espacio; refleja la escala de valores de la sociedad, así como la relación que se da entre los cambios de la estructura social y los sistemas escolares, cambios que a su vez influyen en las doctrinas pedagógicas, formas de organización y procesos educativos. (*cf.* Azevedo, 1997, p. 92; Durkheim, 2003, p. 63; Salmerón, 2003, p. 25)

Bourdieu y Passeron (2008) señalan que:

Un sistema de educación está investido de funciones múltiples e inconmensurables y es el encargado de producir valores por referencia a los que la sociedad ha producido, y que los grupos que la componen incorporan en su representación de la cultura (p. 98)

El sistema educativo de cada país ha ido evolucionando históricamente en función de sus características sociodemográficas, económicas, políticas y culturales, y en vinculación con el entorno educativo mundial. El sistema educativo mexicano se estructura en tres niveles: el nivel básico, el nivel medio superior y el nivel superior. En cada nivel se encuentran instituciones educativas tanto públicas como privadas.

El nivel de educación superior, tradicionalmente, se le ha vinculado con el desarrollo económico y social del país, así como con los procesos de movilidad social ascendente. Entre las funciones que se le asignan y que ha caracterizado a la educación superior es que atiende a las nuevas generaciones dotándolas de insumos culturales para su integración social, la formación especializada, la habilitación y desarrollo de sus capacidades para la incorporación al mercado laboral, que implica el aprendizaje de tareas profesionales definidas según la disciplina y campo de conocimiento, a la vez que les otorga cierta identidad profesional. (cfr. Casillas, 2000). Las otras funciones que se le atribuyen es la generación, la difusión y acreditación del conocimiento[2], además de la vinculación con los denominados sectores social y productivo, dado que en el nivel de la educación superior se reconoce como valor dominante el saber. En la universidad, como institución socializadora, se da la adquisición de cierta cultura social y la construcción de roles e identidades académicas.

Para Bourdieu y Passeron (2008) el sistema de educación superior se encuentra estructurado en torno a un sistema jerárquico y de prestigios. Estos autores afirman que el sistema escolar reproduce las diferencias y que en la educación superior se da una selectividad social. Son pocos los que acceden al nivel superior de enseñanza. Entre los determinantes sociales del éxito escolar señalan el acceso a la educación superior, pues es un indicador que distingue a estos estudiantes por haber tenido éxito en su trayectoria escolar previa, así como el medio de origen el cual se caracteriza por la diversidad y el capital cultural heredado. Entre los principales que juegan para el ingreso universitario están los académicos, por medio de una prueba o examen se truncan una cantidad de trayectorias. Tiene un papel importante la cultura previa a la vez que refiere a las condiciones socioeconómicas que les han permitido a los estudiantes llegar a donde han llegado y a los ambientes culturales de los que son originarios y que los han dotado de la manera de percibir el mundo y de estar en la universidad (Bourdieu, 2009; Bourdieu & Passeron, 2008;1981)

En la escuela, los alumnos deben asimilar un conjunto de conocimientos y técnicas que no son dissociables de su clase de origen. No obstante, juega a su favor el capital cultural adquirido. En las universidades e instituciones de educación superior se da una acción homogeneizadora en cuanto al tipo de formación y de especialización. Los estudiantes aprenden la profesión. Bourdieu (1981) señala que el grado de productividad específico de todo trabajo pedagógico, que no sea el realizado por la familia, está en función de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar -dominio académico de la lengua académica- del *habitus* que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y el inculcado por la familia -dominio práctico de la lengua materna-. La inculcación de este *habitus* académico o cultura escolar está en relación entre sistema educativo y el origen social. Los contenidos de la enseñanza superior son importantes, definen la idea del hombre que se debe 'producir', la pregunta es qué enseñar y cómo, qué tipo de formación se debe de dar en el nivel de educación superior, si el hombre del mañana debería tener una cultura politécnica o una simple cultura técnica y afirma que al darse una formación más especializada se da una pérdida de la unidad del saber y visión del conjunto (Bourdieu, 1981; Bourdieu & Passeron, 2008; Tapia & Yurén, 2002, p. 86), esto ha derivado en un debate acerca de a qué se debería de dar prioridad en la formación en el nivel superior de educación o a la instrucción o a la educación integral.

Pero no sólo es hablar de los contenidos de la enseñanza y de los fines profesionales de la formación, sino también considerar las diferentes formas de enseñanza, los diferentes tipos de acción y de relación pedagógica las cuales deberían tener presente el rendimiento diferente según el origen social y condición de los estudiantes. Para Bourdieu una pedagogía realmente racional (democrática) está subordinada al conocimiento que se obtenga de la desigualdad cultural socialmente condicionada, a la decisión de reducirla y a los costos relativos que ello implica (Cfr. Bourdieu & Passeron, 2008, p. 111)

La Socialización Académica de los Estudiantes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)

La socialización académica en la universidad enfrenta retos en el cambio de los sujetos de aprendizaje, de las presiones y opciones que se les presentan. Los procesos de integración a las profesiones y disciplinas se dan con la coherencia del lenguaje académico propio y especializado de la profesión, estructurado sobre la base de los conocimientos que son objeto de aprendizajes y sus dominios adquiridos en un ambiente generado en sus espacios de interacción cotidiana en la escuela y aprendizaje de los códigos, normas y mecanismos que estructuran las profesiones (Casillas, 2000, p. 162-170).

Sin embargo, las políticas y acciones, los planes de estudio y la reglamentación escolar de la institución universitaria están contruidos sobre la figura del estudiante de tiempo completo, pocas veces son considerados los rasgos generales de los estudiantes, su socialización y problemáticas que enfrentan. No se toma en cuenta que es un joven con sus propios procesos de identificación y expectativas, en los que entran en juego la familia e hijos, la feminización, el trabajo, en esos procesos identitarios (Casillas, 2000, p. 169; De Garay, 2003). Además, los procesos de socialización universitaria están en estrecha relación con su trayectoria social y experiencias de vida. Las experiencias juveniles no deben desarticularse de las experiencias de otros sujetos con los cuales interactúan en el proceso de socialización, en particular cuando se trata de los *habitus* y acciones en las cuales se estructuran estratégicamente trayectorias sociales (Lima, 2015, p. 8-10; Zavaleta, 2020, p. 204).

El aprendizaje de las normas específicas de la universidad requiere tiempo y esfuerzo de deconstrucción de la experiencia vivida. Los estudiantes aprenden a dominar las reglas de la cotidianidad universitaria, donde predominan las prácticas tradicionales y compartir itinerarios, roles y posiciones como aprendices. Bourdieu señala que sólo se da una estancia, pero no se da una integración social (Bourdieu, 2009; Casillas, 2000, p.164).

Además, con el avance de la ciencia y la técnica, la socialización y cultura universitaria enfrenta el reto de la adaptación a los nuevos tiempos. Aparece lo relacionado con el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación cuya enseñanza y aprendizaje pasan a formar parte de la formación básica requerida para el desarrollo del trabajo intelectual. Esto tiene implicaciones tanto institucionales como en la

comunidad universitaria en cuanto su conocimiento, incorporación, aplicación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando que no se amplíe la brecha tecnológica existente entre instituciones educativas y entre países. Además, hoy en día, el conocimiento experto de la universidad rivaliza con nuevas fuentes de información, como el internet, que desplaza la centralidad de la universidad en la difusión de los conocimientos. También la universidad ya no es el único espacio donde se forma para el trabajo ni donde se otorgan credenciales que habilitan en oficios especializados. Esto plantea nuevamente la cuestión no sólo en cuanto al tipo de formación integral o instructiva, sino a los contenidos de enseñanza, las formas de enseñanza y aprendizaje y qué tipo de formación se requiere para la incorporación al mercado de trabajo según los perfiles laborales para cada campo de desempeño. Así también como lo relacionado con la brecha tecnológica y el presupuesto requerido para atenderla.

Condiciones Socioeconómicas y de Estudio de los Estudiantes de Educación Superior

En nuestro interés por comprender por qué existen diferentes resultados en las trayectorias académicas de los estudiantes de nivel superior, se aplicó una encuesta por cuestionario[3] para tener un acercamiento sobre el perfil sociocultural y académico que caracteriza a los estudiantes de licenciatura del Campus León de la Universidad de Guanajuato y captar la información relativa a la vida académica u prácticas de estudio de los estudiantes. Se captó información de las licenciaturas de dos de las tres divisiones que conforman el Campus, entre los años de 2018 y 2019.

Se levantaron 580 cuestionarios. De los estudiantes que contestaron el 59% fueron hombres y el 41% mujeres. Con un promedio de edad en general de la muestra de 21 años, la moda es de 19 años, que los ubica en la generación de jóvenes. Del total, el 74% corresponde al área de ciencias e ingenierías y el 25% al área de ciencias sociales. Los programas de licenciatura en la División de Ciencias e Ingenierías son la licenciatura en física, ingeniería biomédica, ingeniería química sustentable e ingeniería física; los correspondientes a la División de Ciencias Sociales y Humanidades son sociología, antropología social, administración pública, trabajo social y cultura y arte. Son áreas disciplinares contrastantes entre sí, pero al interior de éstas también se observan grandes contrastes.

De la población estudiantil el 94% reportan estar solteros, los casados figuran en el 2.2%, en unión libre el 1.2% y divorciados el 0.7% del total. Los estudiantes con hijos representan el 3% y el 7% señala que es proveedor económico en sus hogares. Un aspecto que resalta es que el 64% de estudiantes son apoyados económicamente por sus padres o algún miembro de su familia, entre los que se encuentra la madre, hermana o hermano mayor, tíos, abuelos, como los mencionados. Hay alumnos que reportan tener una beca, siendo la más citada la beca PRONABES. El 68% de los y las estudiantes definen sus recursos económicos para el desarrollo de su educación cómo suficientes; el 20% los definen como insuficientes.

En cuanto a la condición de estudiante, el 23% se puede considerar que no son de tiempo completo, pues reportan estar trabajando. De los estudiantes que trabajan, el 16% indica que su trabajo no tiene relación con su carrera, se ubican más en el área de ciencias sociales, algunas de las ocupaciones reportadas son trabajar en restaurante o negocio de comida, en el área de ventas o de servicios al cliente, en el área de mostrador, cajero o cajera, asesor telefónico, chofer de taxi. Los estudiantes que indican que su trabajo sí tiene relación con su carrera representan el 5% del total de alumnos que trabajan, que se sitúan más en el área de ciencias e ingenierías, entre los que sobresalen los de la licenciatura en ingeniería biomédica, siendo las ocupaciones reportadas la de mantenimiento de equipo médico, clases de cómputo, de física o de matemáticas, auxiliar de ingeniero químico, o venta de químicos y material de laboratorio.

El 60% de estudiantes señala que la estructura del ciclo escolar permite cubrir el programa y realizar otra actividad universitaria, sin embargo, hacen hincapié en que esto no les permite trabajar.

La familia de origen y capital cultural heredado o incorporado se captó sobre la escolaridad de los padres. Respecto a la escolaridad del padre, el 24% tiene licenciatura, el 12% estudios de secundaria y, aunque es un porcentaje no significativo, hubo estudiantes que reportaron padre sin estudio alguno y padre con doctorado; en referencia con la escolaridad de la madre, el 17.7% tiene licenciatura, el 10.1% bachillerato o estudios técnicos, también se reporta madre sin estudios, y madre con estudios de doctorado. Cabe señalar que los y las estudiantes con padres cuya escolaridad es alta predominan más entre los que estudian en el área de ciencias e ingenierías. Además, es una generación que reporta tener hermanos con estudios superiores o que están estudiando (57%).

Respecto a la formación previa, es notorio ver que, aunque la mayor parte de los estudiantes en estas dos divisiones del Campus León cursó un bachillerato instituciones públicas (61.1%) surge un porcentaje de estudiantes (38.9%) que cursaron el bachillerato en instituciones privadas, y otro (1.7%) que reporta haber cursado un bachillerato en modalidad abierta.

Las condiciones y materiales de estudio en casa también son importantes en el desarrollo escolar, el 73.4% vive en una casa propia; el 24% reporta contar con un espacio en su vivienda destinado para la biblioteca. Es notorio que un porcentaje importante (40%) de los y las estudiantes indican no contar con un espacio privado para estudiar y/o realizar los trabajos escolares; de los que sí tienen este espacio de estudio, lo ubican en su dormitorio o habitación propia. En relación con los materiales o recursos con que cuentan para estudiar se enlista a continuación los porcentajes que muestran las carencias. Se tiene que el 12% no cuenta con un escritorio, mesao restirador, el 62% no tiene equipo de cómputo de escritorio, el 17% no cuenta con laptop, el 52% no tiene impresora, el 11% no tiene conexión a internet fijo en su casa, el 51.5% no tiene libros especializados, el 57% no tiene enciclopedias, el 31% no cuenta con diccionarios, el 46% no tiene librerías. Hay un 49% que indica que siempre utiliza el internet para obtener las lecturas y materiales para estudiar, el 56% siempre realiza las lecturas, tareas y trabajos escolares en casa, con respecto a este último aspecto es importante señalar que un 3.6% indica que siempre lo hace en el trabajo y un 4.5% lo hace en el transporte.

La adaptación a las prácticas de estudio del nivel superior, como parte de su proceso de socialización e integración académica, el 77% considera que la exigencia académica en el nivel de licenciatura ha cambiado mucho con respecto al bachillerato, el 69% valora sin cambio su ambiente social y cultural a partir de su ingreso a la universidad y el 60% de los estudiantes encuentra satisfechas sus expectativas sobre la carrera que está estudiando.

Con respecto a su permanencia y trayectoria académica, el 81% cursan la misma carrera que iniciaron. Pero un 28% reporta no estar cursando la carrera con el grupo que ingresó. Otro aspecto de la socialización académica universitaria es en relación con las prácticas cotidianas y tareas escolares, así como la relación profesores-estudiantes. Alrededor del 55% de los estudiantes señaló que asiste a clases, puntualmente, escucha a los y las docentes y toma apuntes. En referencia al cumplimiento de actividades y tareas de aprendizaje, alrededor del 80% lee la bibliografía del curso, realiza resúmenes de sus lecturas, esquemas, diagramas, fichas, notas al margen y subrayados; los libros los obtiene de la escuela o los baja de internet. El tiempo invertido en la realización de tareas y actividades de aprendizaje va de una hora a 10 horas a la semana, que realizaindividualmente. Un tercio de los y las estudiantes señalan que los profesores casi nunca les regresan los trabajos con correcciones o comentarios. Una gran mayoría indica que los y las docentes usan como estrategia didáctica la exposición en clase y el uso del pizarrón, asisten a clases puntualmente, son claros al exponer, son accesibles al trato y muestran conocimiento de la materia. De igual manera, refieren que la calificación final es producto de evaluaciones periódicas y con varios criterios de evaluación.

Resulta paradójico que, aunque la mayoría valora como bueno los servicios e infraestructura que la institución les ofrece como de la biblioteca, material bibliográfico, los talleres, las salas de conferencia, el equipo audiovisual, el centro de cómputo, entre otros, la frecuencia con que asisten o hacen uso de alguno de ellos es muy baja.

Estos son algunos de los resultados que nos muestran las condiciones de estudio y materiales con los que se apoyan los estudiantes para realizar sus trabajos y tareas académicos. En cuanto que las carencias son las que se hicieron manifiestas en el momento en que se establece la contingencia sanitaria por el COVID-19

La Universidad de Guanajuato y la comunidad universitaria frente al COVID-19

A partir de la declaración de la pandemia COVID-19 en México, el 14 de marzo de 2020, se establecieron medidas sanitarias para hacer frente a la contingencia acorde con los lineamientos emitidos por la Organización Mundial de la Salud. Una de las medidas regulatorias fue la suspensión de actividades económicas consideradas como no esenciales y la población debería de mantenerse en sus casas como medida de prevención al contagio, pues se desconocía el comportamiento epidemiológico del virus, que se mostraba como altamente contagioso y con alto índice de letalidad. La Secretaría de Educación Pública, en acuerdo con la Comisión Nacional de Salud, estableció la suspensión de clases presenciales a partir del 20 de marzo con retorno el 20 de abril en las escuelas públicas de educación básica (kínder, primaria y secundaria) a la que se sumaron todos los niveles de escolaridad (medio superior, superior y posgrado), así como las escuelas particulares. Con respecto a la educación superior la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) asume un acuerdo nacional el 24 de abril del 2020 para hacer frente a la emergencia sanitaria, señalando que reitera la continuidad de cursos de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo a la población estudiantil que se encuentra en desventaja económica.

El cambio trascendente fue la suspensión de clases de manera presencial, lo que impactó a la institución y comunidad universitaria en general (estudiantes, profesores, administrativos, autoridades) e implicó enfrentar una serie de retos, cambios y ajustes en los ámbitos académico y administrativo, principalmente en lo relacionado al acceso, uso y aplicación de las tecnologías de comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como en el ámbito de trabajo y, como consecuencia, en el medio familiar.

Algunas instituciones de educación superior estaban preparadas y otras no para, en lo posible, hacer frente a esta situación. Cada institución estableció varias estrategias para llevar a cabo las actividades académico-administrativas de la manera más normal y lo mejor posible. En la Universidad de Guanajuato se emitió un comunicado institucional en el que se informaba a la comunidad universitaria sobre la suspensión de labores por 30 días, nadie esperaba la duración[4] que realmente tuvo esta situación de contingencia sanitaria. Con la no presencialidad, las clases frente a grupo y la relación profesores estudiantes se volvió, necesariamente, virtual (*on line*) y se tuvo que hacer uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Entre las medidas emergentes que involucraron de manera más directa a los profesores y estudiantes están las siguientes:

A los profesores se les pidió que prepararan sus cursos en línea, lo que implicó digitalizar el programa del curso en el aula virtual en la plataforma digital de la Universidad de Guanajuato (Moodle), para lo cual se impartieron cursos de capacitación para el uso de la plataforma a profesores y estudiantes y estableciendo un área de apoyo técnico[5], cuyos integrantes elaboraron tutoriales para la digitalización de los cursos y manejo de la plataforma como apoyo a la práctica docente. Al mismo tiempo, se dieron cursos básicos de capacitación a docentes y estudiantes para el manejo de la aplicación de TEAMS en la impartición de clases en línea. Además de los cursos de capacitación para lo relacionado con el manejo administrativo y control escolar, entre otros.

En esta situación contingencia, se hicieron manifiestas las carencias de materiales y recursos para el desarrollo de sus actividades académicas que caracterizaba la situación de un porcentaje de los estudiantes. El principal aspecto que se hizo visible fue que había estudiantes que no tenían equipo de cómputo, laptop o teléfono celular. La Universidad de Guanajuato estableció un servicio de préstamo de laptops para los estudiantes, pero la cuestión que surgió fue que había estudiantes que no contaban con servicio de internet en sus casas, para lo cual se nos pidió que se grabaran las sesiones de clase para que la pudieran consultar los estudiantes en el momento en que pudieran acceder a internet.

Durante el desarrollo de las clases en línea, se observaron varias situaciones: alumnos que se conectaban y participaban; alumnos que se conectaban y no participaban; alumnos que se conectaban desde su lugar de trabajo, pero no participaban; alumnos que pagaban por el tiempo de conexión y sólo permanecían por poco tiempo. El reclamo por parte de los estudiantes fue mayor para los programas que requerían actividades prácticas para su formación, tanto de laboratorio como de trabajo de campo. Un aspecto que queremos resaltar es que, con el retorno a clases de manera presencial, lo que se observó fue la deserción de algunos de los estudiantes, esto presenta una cuestión a reflexionar en torno a las razones por las que ya no siguieron estudiando, y ver la posibilidad de hacer un seguimiento para ver si algunos de ellos piensan retomar sus estudios posteriormente y concluirlos[6].

Esta situación conduce a reflexionar en torno a la cuestión de cómo la disponibilidad, el acceso y uso a la tecnología *online* puede ser una condicionante importante en la trayectoria escolar de los estudiantes, en cuanto se percibe que la implantación de estas tecnologías se vislumbra como definitiva en el currículo de los programas de estudio. Puesto que fue un ajuste emergente con uso de TICs para enfrentar la situación contingente, pero prevalecían las formas propias de las clases presenciales. Pero sin dejar de tener presente el sentido de la universidad como lo señala Soberón (2013).

[1] Todos los sectores de la cultura contribuyen a establecer y a precisar los fines y los métodos de la educación; se habla de la herencia de conocimientos, creencias, ideales, normas, hábitos, destrezas. Los sectores de la cultura tienen alguna parte en el proceso: la ciencia y la política, la economía y la moralidad, la religión y la creación artística (Cfr. Salmerón, 2003, p. 25)

[2] El título expresa la posesión de ciertas habilidades y destrezas para el desempeño de una práctica, al cual se le otorga reconocimiento y legitimidad; es una patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente aceptado (Guzmán, 1994, p. 32) El capital cultural institucionalizado se objetiviza por medio de títulos y certificados escolares, es producto de los resultados acumulados en la transmisión cultural que asegura la escuela al tener el monopolio de la certificación (Bourdieu, 1981).

[3] El instrumento se retomó del cuestionario probado y establecido por Adrián de Garay en una investigación sobre estudiantes de educación superior para la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para tener posibilidad de comparación de resultados

[4] En la Universidad de Guanajuato se emitió el comunicado para que se diera el retorno a la presencialidad para el 14 de febrero de 2022.

[5] La ANUIES venía realizando de manera anual a partir de 2016 encuentros y talleres sobre la formación y actualización de las TICs (tecnologías de la información y comunicación) dirigidos a gestores y directores de TICs de las IES (Instituciones de Educación Superior)

[6] Sería analizar la disposición que tendrían los estudiantes para concluir sus estudios, en términos de Lahire (2004) es “estar dispuesto a hacer”, no sólo saber qué hacer

Conclusiones

A manera de conclusión: Los retos en la etapa postcovid: pensar la educación superior a futuro

La pandemia nos ha enfrentado a cuestiones, situaciones y temas que no se tenían contempladas y que ha acelerado muchas de las cuestiones que atañen a la educación superior, respecto a qué cambiar, cómo se debe cambiar y cuáles deben ser las características que deberá tener la educación superior. Las clases en línea hicieron manifiesto las carencias en infraestructura tecnológica y la repercusión en lo relacionado con el presupuesto con que cuentan las instituciones de educación superior y la gestión.

También es cuestionarse acerca de cómo se estaba formando a los estudiantes y, por lo tanto, reflexionar sobre qué tipo de formación se requerirá en el futuro, en donde la educación a distancia ha tomado un nuevo sentido y significado en la educación superior. En general, se tendrá que pensar en todo lo relacionado con la direccionalidad del cambio en función de lo que entendamos como la función social y el sentido que le tratemos de dar a la educación superior, en el que surgen aspectos referentes al tipo de estudiante que se debe formar, al currículo y los contenidos de enseñanza, la forma de enseñar y la práctica docente, la relevancia y pertinencia social de los programas de estudio, su relación con los mercados laborales, las formas de certificación del saber, la organización, la administración y la acreditación, así como las formas de la incorporación de tecnologías y nuevos modelos educativos, y la capacitación y actualización de la comunidad académica.

Es reflexionar sobre todo lo anterior, pero sin perder de vista las funciones sustantivas que se le asignan a la educación superior: la formación al mejor nivel de calidad en las áreas que ofrece; generar una conciencia crítica, social y ciudadana; incidir en la investigación científica e incorporar conocimiento de avanzada, teniendo presente el entorno social y grado de responsabilidad social que le corresponde en la solución de los grandes problemas nacionales. Teniendo presente las diversas condicionantes a las que se enfrentan las propias instituciones de educación superior insertas dentro del sistema educativo nacional mexicano.

La importancia de estas reflexiones sobre la educación superior se vincula con el hecho mencionado de que los estudiantes deben asimilar un conjunto de conocimientos y técnicas que no son dissociables de su origen social y del capital cultural heredado que tiene al ingresar al nivel superior y que con una formación de calidad podrán contar con un capital cultural adquirido e institucionalizado con el cual pueden, en cierta medida, equilibrar la desventaja que tienen al ingresar y por lo tanto jugar a favor de los estudiantes más desfavorecidos. Y es abonar

a la idea de la educación y formación de calidad como espacio de democratización de la educación, en cuanto se le brinden las oportunidades en equidad de condiciones. Es pensar en una educación de calidad, egresar con un capital cultural institucionalizado o adquirido que tendría la virtud de compensar o atenuar las posibles carencias que los estudiantes tengan en su estructura o volumen de capital cultural heredado o incorporado.

Bibliografía

Referencias

- Azevedo, Fernando de (1997) *Sociología de la educación*. México, FCE.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México, SigloXXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Argentina, Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España. Laia.
- Casillas, M.A. (2000). Educación como socialización en la universidad mexicana en Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad? Encuentro de especialistas en educación superior, Tomo III. México, UNAM. pp.157-172
- Durkheim, E. (2003). Educación y sociología. Barcelona, ediciones Península.
- Gandarilla Santiago, J.G. (comp) (2009) *La universidad en la encrucijada de nuestro tiempo*. México, IICH-UNAM
- De Garay Sánchez, A. (2002). Características de los estudiantes de educación superior. En Enrique Agüera Ibáñez y José Jaime Vázquez *Retos y perspectivas de la educación superior*. ANUIES, 2002.
- https://www3.azc.uam.mx/sieee/Respaldo/index_archivos/Resultados/SisInfEEE/Estudiantes/nuevo_ingreso03-p.pdf
- Guzmán Gómez, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. México, CRIM-UNAM.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica en *Revista de Investigación Educativa*, México, núm. 14, enero-junio, pp. 77-103
- <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/29997>
- <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840004.pdf>
- Lahire, B. (2004). Retratos sociológicos: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed.
- https://www.researchgate.net/publication/282468108_Retratos_sociologicos_uma_metodologia_de_investigacao_para_a_pes_sociologicos-disposioes-e-variaoes-individuais-7170g40mnr60
- Lima Junior, P. y Massi, L. (2015). Retratos sociológicos: una metodología de investigación para a pesquisa em educacao en *Ciência & Educação (Bauru)* 21(3):559-574.
- DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030003>
- Miguel Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol.L, Núm. Especial, pp.13-40
- Salmerón, F. (2013). El lenguaje de la educación. Discurso de ingreso. México. El Colegio Nacional.
- Soberón, G. (2013) El sentido de la universidad. México, El Colegio Nacional.
- Tapia Uribe, M. y Yurén Camarena, M.T. (coords.) (2002) *Los actores educativos regionales y sus escenarios*. México, CRIM-UNAM.
- Zavaleta, J.A. (2020). La violencia regional en México. Buenos Aires, CLACSO.

Palabras clave

Palabras clave: desigualdad educativa, capital cultural, *habitus* académico, estudiantes de educación superior

Resumen de la ponencia

El trabajo examina la gestación y el desarrollo de la educación secundaria y la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México, a partir de una investigación documental y entrevistas a profesores-alumnos participantes en una etapa de reforma académica y administrativa generada por la institución formadora, con el propósito de identificar la continuidad, los cambios e inercias generadas en la educación secundaria y las políticas de formación inicial docente en periodos de reformas educativas. Los ejes conductores del análisis son: 1) las orientaciones de la política educativa; 2) la reorganización académica y administrativa como mecanismo de depuración de la institución, 3) el voluntarismo de los funcionarios y autoridades educativas, los cuales han configurado las trayectorias de su desarrollo. Se sostiene que la educación secundaria y la formación de los profesores para el nivel educativo han sido dos ámbitos de política educativa intencionalmente diferenciados, con implicaciones prácticas adversas.

Introducción

La educación secundaria y la formación de profesores de secundaria se han caracterizado por sus históricos y perdurables desfases. Mientras la educación secundaria fue un nivel educativo creado como una ampliación de la primaria, controlado y centralizado por el gobierno federal, la formación de los profesores de secundaria se distinguió por procesos de reestructuración en los cuales se limitó el acceso de sus egresados a la educación media superior y superior, se debilitaron sus trayectos formativos y degradó su vitalidad académica, organizativa y política. Lo anterior fue producto de decisiones gubernamentales y acciones de grupos académicos, políticos y sindicales enmarcadas en las reformas a la educación básica y la formación docente, así como de las necesidades profesionales con escasa respuesta por parte de las autoridades educativas.

El trabajo examina la gestación y el desarrollo de la educación secundaria y la formación de profesores en la Escuela Normal Superior de México, a partir de una investigación documental y entrevistas a formadores de docentes, para identificar la continuidad, los cambios e inercias generadas en la educación secundaria y las políticas de formación inicial docente en periodos de reformas educativas. Éste es un ejercicio de interpretación de la historia de dos instituciones educativas perturbadas profundamente cada seis años, de tal manera que las reformas en educación secundaria no vienen acompañadas de los cambios necesarios en la formación docente inicial.

La pregunta de investigación que interesa responder es la siguiente: ¿Cuáles fueron las condiciones estructurales en las que se concibieron la educación secundaria y la formación de profesores de secundaria? Con ello quiero dar cuenta de la persistencia de un conjunto de decisiones tomadas por distintos actores que marcaron la ruta y dinámica de las instituciones en un período establecido.

Como hipótesis se sostiene que la educación secundaria y la formación de los profesores para el nivel educativo han sido dos ámbitos de política educativa intencionalmente diferenciada: en la secundaria, el gobierno federal se propuso controlar y centralizar el ciclo educativo para ofrecer una preparación general masiva poco vinculada con la realidad de los adolescentes y dominada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por su parte, las decisiones de política pública en la preparación de maestros fueron ambiguas y erráticas, al oscilar entre los intentos de ejercer mayor control, establecer una débil regulación, abstenerse de intervenir, regular la matrícula y dejar el control al sindicato magisterial.

Desarrollo

Gestación y desarrollo de las instituciones públicas desde el institucionalismo histórico

En la investigación analizo el desarrollo, devenir y cambio en periodos de reforma educativa de dos instituciones: la escuela secundaria y la Escuela Normal Superior de México (ENSM) con base en los conceptos analíticos del *path dependence*, las coyunturas críticas (institucionalismo histórico) y la sedimentación (institucionalismo sociológico). Para ambos enfoques, las instituciones generan rutinas, normas y estructuras formales que persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los resultados políticos (Immergut, 2006) o trayectoria dependiente (*path dependence*) que es perpetuada por los actores educativos mediante patrones regularizados de conductas y prácticas rutinarias que se han ejercidos desde antaño.

Una idea clave del concepto de trayectoria dependiente es la noción de coyunturas críticas (*critical junctures*), definido como un período de cambio significativo o una situación de transición política experimentada que delimitan la producción de diferentes legados, caracterizado por un clima de profundo cambio. De este modo, rastreo las trayectorias de desarrollo curricular, académico, organizacional y político institucional que configuraron a la escuela secundaria y la ENSM a partir de 1925 y hasta 2000 por medio de las secuencias en las distintas reformas educativas.

La estabilidad y continuidad en las instituciones tienen lugar a través del concepto de sedimentación, el cual se refiere a las prácticas que se asientan en el pasado para explicar la persistencia de ideas y valores forjados a lo largo del tiempo, lo cual implica ver a las instituciones como constructos sociales con una enorme carga histórica acumulativa. La sedimentación opera como el mecanismo de perpetuación de rutinas, instituciones, normas, procesos, el cual no está exento de pugnas y conflictos políticos. Ambas vertientes institucionalistas brindan formulaciones teóricas esenciales, a fin de explicar el desarrollo histórico que basa sus premisas en la permanencia de la estructura y su influencia en los comportamientos y las decisiones de los actores en coyunturas específicas, sobre todo, tratándose de dos instituciones atrapadas en procesos y prácticas organizacionales ancladas en el pasado.

Creación, auge y debilidad de la educación secundaria y la formación docente: 1925-1970

En pleno desarrollo del Estado nacionalista revolucionario, surgió la escuela secundaria. En el marco de una política educativa basada en la escuela popular la secundaria se forjó en medio de un conjunto de visiones que develaron que el ciclo educativo sería un campo amenazado por las invasiones de la educación primaria y la educación superior.

Por decreto presidencial la escuela secundaria fue creada con el propósito de ser un puente entre las escuelas primarias y las preparatorias, con métodos poco apropiados para la adolescencia, con escasa variedad en sus posibilidades educativas, e inflexible en cuanto a proporcionar diversas salidas hacia diferentes campos de actividad. El nivel educativo fue sometido a varios cambios en sus planes de estudio, el primero de los cuales (1923) marcó un derrotero o trayectoria que ha prevalecido hasta la actualidad: las materias recibieron la influencia de los estudios de preparatoria y la universidad, lo que propició la falta de estructuración de una escuela para adolescentes. Los planes duraban lo mismo que el funcionario que los imponía (Meneses, 1986). Su renovación pasaba por ampliar, limitar o suprimir el número de materias que los alumnos podían cursar, prolongar o reducir los cursos, aumentar o disminuir las horas-semana de clase impartidas sin atender propiamente la personalidad del adolescente.

El desarrollo y debate sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria avanzaban paulatinamente mientras la preparación de los maestros para ese nivel de enseñanza se realizaba con tribulaciones en la antigua Facultad de Altos Estudios (FAE), dependiente de la Universidad Nacional de México (UNM), en la sección de Escuela Normal Superior Universitaria (ENSU) y la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Pese a los conflictos de la UNM con el gobierno federal, el departamento escolar de la SEP organizaba con la Universidad cursos ordinarios especializados que incluyeron materias académicas, prácticas y culturales con contenido psicopedagógico.

La nueva orientación de la política educativa del cardenismo (1934-1940) imprimió a la escuela secundaria un sentido posprimario, coeducativo y prevocacional plasmados en el artículo 3° y el Plan Sexenal. La secundaria socialista, como arma del gobierno para obtener consenso y legitimación (Lerner, 1979; 1981) significó aumentar el número de horas-clase (a 36); suprimir las materias optativas, introducir talleres, trabajos de gabinete y prácticas de laboratorios; cursos de cultura cívica, organizar conferencias de orientación vocacional; implantar el método de la dialéctica materialista, el materialismo histórico y la pedagogía dialéctica.

La secundaria movilizó voluntades de maestros, funcionarios públicos e intelectuales que colaboraron en el diseño y la puesta en práctica de las iniciativas gubernamentales para el nivel educativo a través del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria (IMPES), auspiciado por el Instituto de Orientación Socialista (IOS) y el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CNESIC), dos instituciones creadas en el cardenismo con el propósito de recuperar el control y centralizar la enseñanza secundaria con el soporte ideológico de los maestros del nivel. Esta labor fue afanosamente apoyada por el biólogo Enrique Beltrán Castillo, quien propuso fundar el IMPES como instituto de perfeccionamiento y especialización superior con los objetivos de “formar en el profesorado de enseñanza secundaria un criterio socialista uniforme, robustecer y mantener al día la información científica y la técnica pedagógica de dichos maestros” (Paz Ruiz, 2021, p. 43). El presidente Cárdenas incorporaría la preparación del profesorado de secundaria como un ámbito de la política educativa de nivel profesional y “alta cultura”.

El gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) delineó los linderos de la segunda enseñanza: un ciclo secundario unificado, práctico y amplio y para la adolescencia a través de “la igualdad de planes y programas de estudio y de métodos de enseñanza” (Vidales, 1991) para las escuelas del campo y la ciudad. La reforma en la enseñanza posprimaria significó ajustar el plan de estudios de 1943 suprimiendo el curso de informaciones y prácticas socialistas, sustituyéndolo por el de educación cívica (moral, economía y social); se agregaron otros y aumentaron el número de horas de enseñanzas especiales para las clases teóricas o talleres. El nivel educativo fue atendido marginalmente por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos y Textos Escolares (1944), a pesar de que se aseguraba que los textos estaban dirigidos a especialistas y que era necesario dosificarlos y adaptarlos al nivel de aprendizaje de los adolescentes. Con estos problemas acumulados, el voluntarismo del secretario en turno consistió en elaborar el plan de 1945 donde las materias eran las mismas, con la opción de poder añadir un cierto número de horas de enseñanzas especiales o técnicas; fusionó materias

(Meneses, 1998; Paz Ruiz, 2021). La autoridad educativa reconocía que la segunda enseñanza enfrentaba serios obstáculos como “la falta de realidad del conocimiento, la exageración de los métodos memorísticos y la insuficiencia de los recursos para que participen los estudiantes en las labores de investigación y comprobación de las teorías” (SEP, 1976, p. 255). A pesar de esta situación, el impulso del nivel educativo fue cuantitativo con la expansión de diversos tipos de escuelas: secundarias diurnas, nocturnas para trabajadores, de enseñanzas especiales (técnico-industriales, comerciales), particulares, foráneas.

El IMPES que para entonces se nombró Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (CPPES) se convirtió en una poderosa institución emisora, reproductora de ideología y formadora de maestros de secundaria, al frente de la cual estuvieron prominentes hombres del régimen como Isaac Ochoterena y Fernando Orozco Díaz, quienes conjugaron sus facetas de funcionarios con la de científicos y académicos. Bajo el nuevo régimen la institución formadora experimentó la rearticulación de los grupos políticos y académicos quienes aseguraron la posibilidad de reproducir y ampliar su influencia a nivel nacional. El CPPES -refundado como Escuela Normal Superior- adquirió una amplia proyección producto de la influencia y hegemonía (Ledesma y Barahona, 1999) que ejercieron ciertas comunidades académicas y científicas durante el cardenismo y el régimen de la unidad nacional, periodos en los cuales el Centro estuvo articulado con las finalidades del poder político al dirimir las diferencias entre los grupos políticos y académicos en pugna a través del nuevo currículo, la distribución de las cátedras, el reglamento interno establecido. El desarrollo académico e institucional de la ENS pasarían a ser ámbitos controlados por el sindicato mediante el ingreso y movilidad escalafonaria de profesorado de secundaria urbano, así como en la asignación de las becas-comisión y las ayudas económicas para profesores-estudiantes foráneos (Bahena, 1996). La secretaría de educación intervendría en la orientación ideológica de sus planes y programas de estudio, otorgándole un margen de autonomía limitada en función del peso que adquirirían ciertas academias.

Bajo la administración de Miguel Alemán los programas de la secundaria permanecieron sin reforma alguna. Sólo fueron revisados y se modificó el plan de estudio de 1945 en el sentido de “reducir el número de horas semanales de clases de 42 a 34, en el primer año, y a 35 en segundo y tercero, según se dijo se hacía con base en las experiencias de años anteriores para equilibrar el tiempo de estudio y el descanso del alumno” (Meneses, 1998, p. 369). La reforma educativa consistió en crear una oficina de orientación vocacional; y comisionar al Instituto Nacional de Pedagogía para determinar las características del estudiante de segunda enseñanza.

En los sexenios de Adolfo Ruiz Cortínez y Adolfo López Mateos, el plan de estudios aprobado en 1945 se modificó hasta 1953 al reducir la carga horaria de 34 a 30 horas semanales de clase; luego estableció 33 horas para cada grado escolar. La prioridad gubernamental lo constituyó la secundaria técnica y la reforma del nivel educativo llegó hasta 1959 la que consistió en reducir el número de materias (de 13 a 10); establecer cursos teóricos y actividades; convertir la educación cívica en actividad y asignatura; invertir el orden de los cursos de historia (de México en 1º; Universal en 2º, de la Revolución Mexicana en 3º); aumentar el número de horas de las materias obligatorias, electivas y optativas con el objeto de “intensificar la práctica constante de la observación, la experimentación en laboratorios, el trabajo en equipos, la generalización del uso de las ayudas audiovisuales, la aplicación del estudio dirigido y, en general, la mayor objetividad de la enseñanza” (Meneses, 1998, pp.376; 484). Para 1960, la secundaria -integrada a la educación general básica- introdujo la metodología “enseñar produciendo”, consistente en ejecutar actividades tecnológicas, a fin de evitar la deserción y preparar obreros especializados. El Grupo de Trabajo de Ciencias de la Educación, coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía, criticó la metodología por “estar insuficientemente experimentada, emplearse por maestros carentes de guía y orientación y aplicarse sin los recursos suficientes” (Latapí, 1975, p. 1327). El financiamiento y la planeación de la educación decayeron lo que provocó estancamiento en el desarrollo escolar de los adolescentes.

En la ENS comenzó a emerger una vida política que permeaba lo académico a través de las diferentes posturas ideológicas, derivado del crecimiento de los cursos foráneos de invierno y verano y los conflictos políticos y académicos entre grupos antagónicos de alumnos, unos pugnaban por la organización democrática para dirigir la escuela, otros por seguir las directrices de la SEP, en la organización y funcionamiento de ésta. La presencia del SNTE en los asuntos profesionales del magisterio superior se intensificó. La ENS se convirtió en el centro de disputa de los grupos políticos encabezados por los secretarios de educación, en alianza con el SNTE, quienes intentaron perpetuar el control político-sindical y profesional con distintas políticas de formación inicial y continua.

El declive, abandono y deterioro de la educación secundaria y la formación docente: 1970-1990

En el marco de las reformas administrativas promovidas por los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) tuvo lugar la Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), donde se aprobó el plan de estudios de educación media básica con dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. En la práctica operaron dos planes de estudio: el de 1960 (12 asignaturas) y el de 1974 (6 áreas o 10 asignaturas). La reforma echeverrista en secundaria propuso ofrecer una educación general y común dirigida a la “formación integral del educando, favorecer el dinamismo y la creatividad de los alumnos; estimular la iniciativa de maestros y educandos” (SEP, 1974) con una estructura centralizada del subsistema de Educación Básica en dos órganos: la subsecretaría de Educación Elemental y la subsecretaría de Educación Media, ambas posiciones cedidas al grupo hegemónico del SNTE con impulso del gobierno en turno. La reforma en secundaria se tradujo en un plan de estudios estructurado con una carga semanal académica de 32 horas.

La grave situación económica por la que atravesaba el país en términos de caída de los salarios alcanzó a los profesores-alumnos de la ENS, quienes demandaron el otorgamiento de doce horas-semana-mes de clase para sus egresados, una plaza cercana de los lugares de residencia de los egresados de la escuela, canchas deportivas, aumento en las becas, una escuela de prácticas. La agitación estudiantil transcurrió de manera paralela a la política señalada para la ENS por parte del régimen político, la cual consistió en una nueva reforma académica y administrativa orientada a reconfigurar los grupos de poder académico y político a través de un nuevo modelo curricular. En un ambiente de convulsión social, crisis económica y de la profesión la escuela propuso separar la educación normal superior de la segunda enseñanza y elevarla de rango para unificar la educación media en el país y afirmar su carácter profesional.

En la etapa del desarrollo compartido, la educación secundaria fue considerada débilmente en el documento de planeación titulado Programas y metas del sector educativo 1979-1982, al establecerse que se ofrecería el nivel a todos los que la demanden a partir de 1980 (SEP, 1982) a pesar de haberse planteado su obligatoriedad (SEP, 1977). El ambicioso programa educativo del gobierno federal se planteó como meta lograr que en 1982 el 90% de los egresados de primaria se inscribiera a secundaria. No obstante, en los años 1976-1977 y 1981-1982 las cifras sobre deserción y reprobación señalaban lo contrario: la primera disminuyó, de 11% a 9.6%; en cambio, la segunda aumentó de 27.3% a 28.2 (Meneses, 1997, p. 71). La telesecundaria y la secundaria técnica fueron las modalidades educativas que recibieron mayor impulso, aunque la general captaba más alumnos. El plan de estudios de 1974 permaneció sin cambios; se hizo permanente el curso de orientación educativa para estudiantes como para maestros.

Los proyectos educativos de los regímenes en turno presionaron a la ENSM para que renovara su plan de estudios y los diversos programas alineados al plan integrado de la reforma educativa de 1972 por campos globalizadores, con la intención de formar maestros de secundaria en poco tiempo con habilidades generales transferibles a otras materias, bajo la modalidad curricular de las áreas. La reforma educativa por áreas recibió el apoyo de los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE para operar el currículum por áreas; la enseñanza por asignaturas fue apoyada por las secundarias generales y la Normal Superior. Esta última consideró que se rebajaba el nivel académico a la de técnicos profesionales, empobrecían los contenidos en los planes y programas de estudio, deshumanizaba la enseñanza al reducir las materias sociales y aumentar las técnicas, servir varias materias con un solo maestro (Nieto López, 1996; Valiente Barderas, 1990).

La ENSM había acumulado una serie de problemas derivados del abandono del gobierno federal (Nieto, 1996; S. Valiente, Entrevista, 2022) y el nivel de politización que alcanzó la institución formadora. Los colegios de profesores se conformaron como camarillas cerradas y el comité ejecutivo del doctorado impedían el desarrollo académico de la institución con anuencia del SNTE (Valiente Barderas, 1990; Nieto López, 1996). Los problemas se combinaron con la decisión del gobierno Luis Echeverría de incorporar la educación normal a nivel superior en la Ley Federal de Educación y un proceso político que favoreció al “movimiento plebeyo radical” (E. Ávila, Entrevista, 2022) de la comunidad normalista (1976-1983), el cual fue encapsulado y sometido a irregularidades académicas, de gestión presupuestal, corrupción y crisis institucional (J. Nieto, Entrevista, 2022). Las amenazas, incumplimientos e intransigencias del gobierno federal y la autoridad educativa en contra del proceso democrático de la ENSM exhibieron la pérdida de control de la institución y su recuperación con el uso de la fuerza para reducir la matrícula y permitir la expansión de escuelas privadas superiores, con apoyo del SNTE.

En el gobierno de Miguel de la Madrid, la educación secundaria siguió trabajando con los planes de estudio por áreas en las cuatro opciones que ofrecía: la general, la técnica (agropecuaria, forestal, industrial y pesquera), la de trabajadores, y la telesecundaria, modalidades que presentaban dificultades para integrarlas y coordinarlas. Siendo que el gobierno gastaba más en la secundaria, su demanda y calidad reflejaban lo contrario. Pese a que la deserción se redujo de 10.3% en 1982 a 9.3% en 1988; la reprobación aumentó de 25.7% a 26.4% (Meneses, 1997). La eficiencia terminal en el nivel era pobre: de 52 estudiantes terminaban el sexto grado, 44 se inscribía en secundaria y sólo el 38 completaba el ciclo. La falta de congruencia, continuidad y correspondencia entre los planes y programas de estudio de la normal superior y los de la educación secundaria originaron graves deficiencias en el proceso de enseñanza y deterioro en la calidad educativa. La secundaria siguió mostrando pobre rendimiento académico; programas recargados de contenidos informativos; profesores sin formación docente continua; carencia de recursos como mobiliario, materiales para laboratorios y talleres; deficiencia administrativa; contracción de la matrícula.

A nivel organizacional, la dirección general de secundaria comprendida en la subsecretaría de Educación Media mantuvo la persistencia de hábitos administrativos viciosos, producto del dominio ejercido por el grupo hegemónico sindical Vanguardia Revolucionaria.

La SEP liquidó la Normal Superior de Fresco y abrió un nuevo plantel con maestros identificados con el SNTE, se implantó el plan de estudios por áreas y se restableció el doctorado bajo la égida sindical. La Normal Superior comenzó a aceptar a todos los aspirantes sin el filtro del examen de ingreso (Pérez López, 2011) y con la impronta de prácticas dominantes permeadas por las autoridades educativas federales, los colegios de profesores y sindicato nacional. Los docentes de las especialidades se configuraron como grupos balcanizados que respondían a los intereses de los directores, quienes entablaban relación directa con los subsecretarios de educación superior e investigación científica y el SNTE para obtener prebendas y concesiones laborales y profesionales. Las iniciativas y reformas curriculares fueron diseñadas e impulsadas por académicos, políticos y sindicalistas con capacidad para influir en distintos ámbitos de la política educativa nacional.

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari ensayó una nueva reforma educativa bajo el título de Programa Nacional para la Modernización Educativa (1988-1994), la cual planteó establecer un modelo de educación fincado en articular los ciclos educativos y explorar nuevas alternativas de organización y financiamiento mediante la descentralización del sistema educativo (SEP, 1989). La reforma estableció la obligatoriedad del nivel educativo y modificó su estructura curricular por asignaturas. Las medidas no frenaron los problemas persistentes del subsistema como el insuficiente financiamiento, las pésimas condiciones de trabajo y la falta de formación de la planta docente. El plan de estudio para secundaria reprodujo la fragmentación, la dispersión y la inflexibilidad curricular (Quiroz, 1998, 2005) al establecer una reforma curricular con asignaturas y contenidos idénticos que inhibe el saber cotidiano de los adolescentes, así como la apropiación y comprensión duradera del conocimiento.

Para avanzar en la descentralización del subsistema de educación secundaria se creó la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), instancia encargada de la operación del nivel educativo, pero bajo el control del sindicato magisterial.

La reforma curricular para las normales superiores llegó con la instrumentación del plan de estudios 1999, la cual recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y la práctica docente, no obstante, el peso e incidencia del SNTE en la ENSM, las estructuras burocráticas creadas y las viejas prácticas académicas e institucionales de las instituciones propició la cohabitación de intereses gremiales, políticos y académicos. La situación profesional y académica de los formadores de docentes experimentó zozobra e incertidumbre al no verse beneficiada del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y estar sometida a nuevas formas de negociación que la SSEDF estableció sin considerar las condiciones institucionales de la escuela formadora, cuyos titulares eran avalados por la dirigencia sindical nacional para dirimir conflictos políticos, laborales y profesionales.

Conclusiones

Reflexiones finales

¿Cuáles fueron las condiciones en las que se estructuró la educación secundaria y la formación de profesores de secundaria? Con base en el institucionalismo histórico y sociológico las instituciones generan rutinas, normas y prácticas que persisten en el tiempo y dejan una fuerte impronta en los procesos de decisión. El concepto del *path dependence* permitió ubicar un conjunto de decisiones primigenias de los distintos grupos al establecer sendas o trayectorias que se forjaron en coyunturas críticas dando forma a los comportamientos futuros de los actores y a las relaciones de dependencia que son perpetuadas por sus preferencias y decisiones. El concepto de sedimentación permitió detectar las prácticas que se asientan en el pasado para explicar la persistencia de ideas y valores forjados a lo largo de años o décadas, lo cual implica ver a las instituciones como constructos sociales con una enorme carga histórica acumulativa.

La educación secundaria en su origen recibió la influencia de los estudios de preparatoria y universidad, lo cual dejó una impronta en el subsistema al ejecutar un currículo cifrado en normas, prácticas, rutinas y estructuras formales forjadas por grupos académicos, políticos y sindicales, con intereses en pugna, que persistieron en el tiempo. Este contexto propició un *path* de sujeción, fundado en la añeja orientación de perpetuar esquemas de control y dominación bajo los cuales se estructuraron el nivel educativo. La estabilidad y la continuidad de la educación secundaria estuvieron anclados en arreglos institucionales e incentivos como la reforma educativa echeverrista que implantó dos estructuras académicas: por áreas y por asignaturas. La primera recibió el apoyo de los directores de las secundarias técnicas, industriales, agropecuarias, bastiones del SNTE para operar el currículo por campo globalizador; la segunda fue apoyada por las secundarias generales y la Normal Superior de México. La secundaria al carecer de fuentes de apoyo social, consensos, voluntades y recursos para realizar cambios en favor de los adolescentes se convirtió en el instrumento de los gobiernos para obtener consenso y legitimidad de sus decisiones de política educativa, al tiempo que fue un campo curricular en disputa entre las academias de la ENSM, los reformistas y el SNTE. En cada reforma educativa se realizaron hasta cuatro planes de estudio diferentes y cambios de programas en relación con la carga semanal reforzando el carácter pragmático, disciplinario y formal del diseño curricular, con pocas o nulas posibilidades de incorporar la estructura cognitiva de los adolescentes.

Por su parte, la creación de la Normal Superior respondió discursiva y curricularmente al proyecto educativo del régimen cardenista, lo cual trazó una trayectoria que fue reproducida una y otra vez por los regímenes posteriores. Los grupos académicos, políticos y sindicales dejaron vestigios de su propia historia, al forjar legados institucionales sobre los cuales se estructuran la vida académica, administrativa e institucional de la institución formadora, convertidos en rutinas y procedimientos estándares. La estabilidad y la continuidad de la ENSM, como institución emisora y reproductora de ideología, estuvieron anclados en arreglos institucionales e incentivos como los modelos curriculares por áreas o asignaturas, así como el haber sido homologados con el personal académico de una institución educativa superior sin modificar estructuras organizativas que incentivara la formación del profesorado. El desarrollo de la vida académica, institucional y organizacional de la escuela siguió ciertas trayectorias y lógicas de acción impuestas por distintos grupos de interés que limitaron su configuración como institución de educación superior. La institución formadora para docentes de secundaria recreó rutinas, prácticas y estructuras formales impuestas por grupos de poder que persistieron en el tiempo y dejaron huella en su configuración, a pesar del interregno democrático experimentado.

El cambio educativo en la secundaria se pospuso al implementarse un conjunto de acciones con escaso efecto en los procesos de enseñanza por la preferencia de asegurar aprendizajes mínimos y no permitir que en el currículum se vieran reflejados los intereses, necesidades y expectativas de los adolescentes. El cambio en la

formación de docentes enfrentó dificultades que retrasaron su reforma. Las nuevas competencias didácticas, nuevos lenguajes y prácticas educativas que requieren los maestros implican una reorganización de los planteles, transformación de los docentes y de sus relaciones laborales, aspectos que han quedado ausentes en la política pública.

Bibliografía

- Bahena, U. (1996b). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. LX Aniversario, Tomo II, México, ENSM-SEP.
- Immergut, E. M. (2006). El núcleo teórico del nuevo institucionalismo. En Víctor Alarcón Olguín (coord.), *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones*. UAM-Iztapalapa/Plaza y Valdés, pp. 387-424.
- Latapí Sarre, P. (1975). “Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)”, *Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, pp. 1323-1333.
- Ledesma Mateos I. & Barahona Echeverría, A. (1999). “Alfonso Luis Herrera e Isaac Ochoterena: la institucionalización de la biología en México”, *Historia Mexicana*, vol. 48, número 3, enero-marzo, pp. 635-674. https://www.jstor.org/stable/25139238?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen II.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen III.
- Meneses, E. (1997). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, volumen IV.
- Nieto López, J. (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México, 1976-1983*, México.
- Paz Ruíz, V. (2021). *La biología en la Escuela Normal Superior de México (Siglo XX)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez López, F. (2011). *Origen y desarrollo de los estudios de posgrado en la Escuela Normal Superior de México*. FFyL-UNAM. <http://www.ciencianueva.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/115/80.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quiroz, R. (1998). “La reforma de la educación secundaria en México: currículum y prácticas de enseñanza”, *Revista Cero en Conducta*, número 47, pp. 95-113.
- Quiroz, R. (2005). “Balance y perspectiva de la reforma de educación secundaria en México”. Eduardo Weiss, Annette Santos, Rafael Quiroz. *Expansión de la secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, pp. 93-156.
- SEP (1974). *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*. México.
- SEP (1976). *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*. México, Tomo 11.
- SEP (1977). *Plan Nacional de Educación*, volumen I, México, SEP.
- SEP (1982). *Memoria 1976-1982. I Política Educativa*. Volumen I. México. SEP.
- Valiente Barderas, S. (1990). “Historia de la Escuela Normal Superior de México. El período democrático (1976-1983) [versión actualizada]”, Simposio “*Historia de la Escuela Normal Superior*”, Auditorio B, 20 de marzo, ENSM.
- Vidales Delgado, I. (1991). *La Escuela Normal Superior. Breve Historia*. Cuadernos del Archivo, No. 57, México, Nuevo León.

Entrevistas

- Enrique Ávila Carrillo, Entrevista realizada el 21 de enero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia. Miembro del Consejo Técnico Consultivo Paritario (CTCP) en el proceso democrático de la ENSM y subdirector administrativo en 1982. Fundador de la CNTE.
- Santiago Valiente Barderas, Entrevista realizada el 9 de febrero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de las Matemáticas. Miembro del CTCP y encargado del doctorado en 1982.
- José Nieto López, Entrevista realizada el 2 de febrero de 2022, CDMX. Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia. Miembro del CTCP y secretario general de la delegación sindical de catedráticos-sección X-SNTE.

Palabras clave

Educación secundaria, Formación docente, Política educativa, Instituciones, Reformas educativas.

Resumen de la ponencia

El trabajo analiza los cambios que se han venido gestando en la formación de los profesores de educación secundaria en la Escuela Normal Superior de México en periodos de reformas educativas desde el campo de los estudios de política (*policy studies*), a partir de una investigación documental y entrevistas semiestructuradas a actores políticos y educativos con el propósito de mostrar el potencial analítico del régimen de políticas como un marco analítico fructífero para identificar los cambios en la política de formación inicial docente y distinguirla como un proceso político y técnico. Esta perspectiva de análisis revela que el contexto político nacional favorece una serie de arreglos y ajustes de poder que orientan los cambios incrementales en la formación inicial del profesorado de secundaria sobre la base de una ambigua y deficiente regulación normativa, organizacional e institucional que desencadenó resultados contraproducentes y perniciosos para una institución formadora reconstruida.

Introducción

El subsistema de educación normal superior ha estado en tensión permanente al estar sujeto al Estado mexicano en cuanto a su estructura, organización interna, proyectos institucionales, planes y programas de estudio; al estar bajo el control corporativo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través de la operación y supervisión de los servicios de la educación normal y la actualización del magisterio en la capital del país, así como al padecer un desarrollo institucional estrecho y deformado por intereses de los gobiernos en turno.

De manera específica, la formación de los profesores de secundaria cuya responsabilidad ha recaído en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), ha sido un ámbito de la política educativa intencionalmente desarticulado, ya sea porque ha sido una esfera de regulación débil por parte del gobierno federal; un área controlada por el SNTE; o porque representa un camino largo y costoso que se ha desestimado.

El campo de la formación inicial de los docentes de secundaria al tener un impacto más lento que la formación permanente del magisterio en servicio, no ha sido una prioridad de la política educativa nacional. En particular, la ENSM reconfigurada en 1983 se le ha dificultado generar nuevas dinámicas de trabajo académico, gestión administrativa e institucional las cuales tropiezan con una serie de políticas, instancias y estrategias gubernamentales contrapuestas que la han llevado por rutas inciertas.

El propósito del artículo es analizar los cambios que se han venido gestando en la formación de los profesores de educación secundaria en la ENSM en periodos de reformas educativas desde el campo de los estudios de políticas, a partir de una investigación documental y entrevistas semiestructuradas a actores políticos y educativos con el propósito de mostrar el potencial analítico del régimen de políticas para comprender las políticas de formación inicial docente como procesos políticos y técnicos.

En ese sentido, es pertinente preguntarse ¿cuáles fueron las condiciones en las que se gestaron los cambios en la formación de profesores de secundaria a partir de 1990?, ¿qué factores políticos, académicos, organizativos e institucionales han contribuido a fortalecer o debilitar la formación de este grupo profesional? Con ello quiero dar cuenta de la persistencia de un conjunto de decisiones tomadas por distintos actores que marcaron la ruta y dinámica de la institución en un largo período establecido.

Como hipótesis se sostiene que la formación de los profesores de secundaria ha sido un ámbito de política educativa intencionalmente desarticulado con el propósito de reconstruir y rediseñar política, académica, organizacional e institucionalmente a la escuela formadora, la cual experimentó cambios con implicaciones adversas.

Desde un abordaje del proceso de las políticas públicas se pretende identificar y comprender en un sentido amplio a qué decisiones respondieron los cambios generados en una institución formadora reconstruida en las distintas reformas educativas.

Desarrollo

El régimen de políticas para explicar el cambio en la formación docente

El régimen de políticas es una perspectiva analítica desde la cual se asume que el cambio se explica por la construcción a nivel macro de acuerdos político-institucionales que moldean las decisiones de políticas y, en consecuencia, los alcances de los resultados son producto de las políticas implementadas. El enfoque permite captar la complejidad inherente del proceso político y técnico de las políticas educativas, con lo cual se recupera la interacción entre decisiones políticas y de política pública. La dimensión política cobra vida a través de las posiciones e intereses de distintos actores en torno a las políticas de formación docente. Asimismo, los acuerdos o arreglos políticos-institucionales -como las reformas político-administrativas y curriculares implementadas en la educación básica y normal- se construyen para generar cambios que no representan riesgo a la estabilidad del subsistema de formación con la participación de actores que comparten los objetivos y permite la convergencia de apoyos. La dimensión de política pública se refiere a los programas y acciones sobre la formación inicial docente, responsabilidad de varias instancias federales.

El cambio de régimen de políticas se explica por la construcción a nivel macro de acuerdos político-institucionales, el cual atraviesa por distintos momentos: 1) los factores de presión o facilitadores, 2) los cambios paradigmáticos, 3) la crisis de legitimidad, 4) los ajustes de poder, y 5) el cambio organizacional (Wilson, 2020).

Ruta y diseño metodológico

Se analizó el proceso y la dinámica del cambio desde las categorías derivadas del régimen de políticas. El abordaje del cambio en las políticas de formación del profesorado de secundaria se realizó mediante la estrategia de estudio de caso basada en una investigación documental de análisis de fuentes bibliohemerográficas, referencias electrónicas especializadas, acuerdos secretariales, programas y documentos normativos, así como entrevistas a funcionarios, exfuncionarios y docentes formadores inmersos directamente en el diseño o implementación de las políticas de formación docente en distintas administraciones gubernamentales.

El análisis del corpus se realizó con una categorización conceptual derivada del régimen de políticas, que implicó emplear el modelo por etapas de Wilson con el propósito de explicar la dinámica del cambio que se presenta en las políticas de formación docente en el nivel secundaria. El dispositivo analítico identificó: a) la dimensión política y de políticas públicas de formación docente; y b) los componentes clave del régimen de políticas; c) las etapas del cambio de régimen de las políticas. Los resultados de la investigación se presentan ubicando los momentos en la configuración de la nueva ENSM: 1) ruptura, control y desatención (1983-1992); 2) restricción, exclusión e incumplimiento (1993-2008); 3) planeación inconclusa, precipitación y desigualdad (2009-2018).

Ruptura, control y desatención de la formación docente superior (1983-1992)

Desde 1978 las escuelas normales superiores dependían normativa y financieramente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC); académica y administrativamente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). Esta doble regulación tuvo la intención de evitar la concentración del poder en manos de la SEP o de las autoridades de la ENSM. No obstante, la escuela intervino en los asuntos de académicos, organizativos y administrativos a través del Consejo Técnico Consultivo, órgano de gobierno escolar convertido en paritario que funcionó entre 1976 hasta 1983, periodo bajo el dominio de los profesores-alumnos de los cursos intensivos de verano, instalándose un ambiente de tensión y enfrentamientos entre la comunidad estudiantil de las especialidades (maestros en servicio, profesores-alumnos en contra de las burocracias patrimoniales) y la comunidad estudiantil del doctorado (profesores-alumnos vinculados con ex-directores y maestros con mayor antigüedad y con el SNTE) por el monopolio de la formación de docentes de educación media o secundaria.

La ENSM había acumulado una serie de problemas derivados del abandono del gobierno federal (Nieto, 1996; S. Valiente, Entrevista, 2022) y el nivel de politización que alcanzó la institución formadora. Los colegios de profesores se conformaron como camarillas cerradas y el comité ejecutivo del doctorado impedían el desarrollo académico de la institución con anuencia del SNTE (Nieto López, 1996). Los problemas se combinaron con la decisión del gobierno Luis Echeverría de incorporar la educación normal a nivel superior en la Ley Federal de Educación y un “movimiento plebeyo radical” (E. Ávila, Entrevista, 2022) de la comunidad normalista (1976-1983), el cual fue encapsulado y sometido a fuertes presiones académicas, de gestión presupuestal, y crisis institucional (J. Nieto, Entrevista, 2022). El interregno de autogobierno colocó a la institución en una posición frágil y complicada al verse rebasada por las divisiones, las contradicciones internas y externas (Calvo, 1995; Neri, 1991), la política contestataria e insular (Hidalgo, 1983), así como por la presencia de corrientes políticas infiltradas y financiadas por el gobierno federal (Nieto López, 1996).

El proyecto de reforma académica democrática constituyó el factor de presión que impulsó al gobierno a presentar un plan académico por áreas, elaborado por funcionarios de alto rango y maestros de nivel medio y superior. Además, se apostó por el natural desgaste del movimiento normalista. La división interna y el relevo presidencial constituyeron las circunstancias idóneas para que el gobierno federal provocara una crisis de legitimidad y emprendiera una serie de cambios en detrimento de la ENSM. La primera de ellas fue desconcentrar los cursos de verano (abril, 1983), seguida de la reestructuración académica y administrativa (julio, 1983) y finalmente el cierre definitivo de la escuela (2 de septiembre, 1983), como una medida impositiva y represiva.

El proyecto de la educación normal superior del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado basado en la reestructuración del sistema de educación normal constituyó el ajuste de poder que implicó la apertura de una nueva Escuela Normal Superior, con 520 alumnos (Jordán, 1991), incorporando profesores identificados con el grupo Vanguardia Revolucionaria del SNTE (Nieto, 1996; A. Villegas, Entrevista, 2020; E. Vargas, Entrevista,

2022) y recomendados de direcciones generales de educación (Pérez, 1998). Un grupo de maestros democráticos ingresó a la Normal Superior del Rosario cuando se redujo la matrícula, se establecieron nuevas condiciones laborales y, sobre todo, se planteó una educación que priorizó “la técnica sobre la formación humanística” (Calvo, 1995, p. 96).

Con la implantación del bachillerato como antecedente obligatorio de la escuela normal y la elevación al rango de licenciatura, la nueva ENSM se convirtió en institución de educación superior sin mediar una evaluación y un plan de ajuste a su nuevo estatus institucional (Martínez, 2008). La “universitarización” de las escuelas normales (Arnaut, 2013) provocó un clima de incertidumbre y desorden al perder dos de sus principales atractivos: empleo seguro y prestigio institucional. La nueva escuela experimentó cambios organizacionales al ser reconfigurada burocrática y administrativamente en función de los intereses del gobierno en turno, las autoridades educativas y el SNTE como parte de los ajustes de poder. El rediseño de la escuela incluyó la incorporación de docentes sin el debido rigor académico en su selección, donde el profesorado ingresó por recomendación del SNTE (A. Villegas, Entrevista, 2020) y con anuencia del secretario en turno; la concesión de plazas a formadores de docente en la categoría de profesores-investigadores, producto de la homologación académica y salarial (1982), sin establecer reglas de funcionamiento de los tiempos completos; la preservación del reglamento de escalafón que de manera discrecional utilizaron el sindicato y las autoridades educativas para contratar, asignar plazas y promover al personal docente (J. Heras, Entrevista, 2022).

Así, la intención de preparar a los formadores docentes de secundaria por áreas específicas y en investigación, semejante a las formaciones universitarias se topó con situaciones de carácter político y sindical que la hicieron refractaria a las transformaciones. Una de estas circunstancias lo constituyó la normatividad laboral a la que quedaron sujetos los docentes. El sistema de ascensos o escalafón fue utilizado por el SNTE para realizar operaciones de control político como las mejoras contractuales a través de cursos, diplomados y posgrado. El doctorado en Pedagogía, como uno de los proyectos político-académicos del SNTE, permitió a los egresados acceder a plazas de directores de escuela, supervisores, jefes de sector, pero configuró grupos balcanizados que respondieron a los intereses de los directores quienes entablaban relación directa con los subsecretarios de educación superior e investigación científica y el SNTE. La selección, ingreso y promoción de docentes basadas en relaciones políticas y personales, así como la ausencia de concursos de oposición constituyeron otros mecanismos de contención y control político-sindical.

La nivelación salarial de los formadores de docentes de secundaria con la de las instituciones de educación superior estableció un patrón de dependencia de carácter económico basado en la asignación de las plazas a profesores-investigadores, que podían o no contemplar tareas de investigación. Esto promovió disposiciones y arreglos corporativos y clientelares que neutralizaron las propuestas académicas elaboradas por los docentes formadores para incidir en los procesos pedagógicos e investigativos.

El cambio organizacional promovido por los grupos de interés significó implementar un conjunto de acciones con escaso efecto en los procesos académicos, de investigación y difusión de la ENSM por la falta de continuidad e interés del gobierno en la formación de docentes de secundaria y la precaria profesionalización de los formadores de docentes como un medio para mejorar su situación y condiciones de trabajo.

Restricción, exclusión e incumplimiento de la reforma a las Normales Superiores (1993-2008)

En los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) la federalización educativa representó el factor de presión que promovió la reforma a las normales bajo esquemas aparentemente abiertos de consulta y cabildeo con los diferentes actores implicados en la formación inicial y continua de los docentes de secundaria. Sin embargo, el peso e incidencia del sindicato en las normales superiores, las estructuras burocráticas creadas y las viejas prácticas académicas e institucionales propició la cohabitación de intereses gremiales, políticos y académicos. La definición de las políticas de formación inicial se negoció con viejos actores educativos (maestros, funcionarios desplazados de puestos clave de la SEP, burocracia administrativa y sindical) quienes obstaculizaron los cambios en la educación secundaria y el normalismo superior. De ahí que primero llegó la reforma de los planes y programas de la educación secundaria (1993) por la vía de la actualización a los formadores de docentes para asegurar la implementación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) y, posteriormente, la reforma curricular en las normales superiores (1999).

El esquema de cohabitación de intereses irrumpió en la ENSM al seguir dependiendo normativamente de la SESIC. Con la descentralización, quedó bajo el control de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, (SSEDF), y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), dos posiciones cedidas al sindicato nacional. Asimismo, dependió de la SEByN, instancia que emitía dictámenes, autorizaba y reconocía los estudios de posgrado.

La subordinación normativa y académica devino con la instrumentación del plan de estudios 1999, el cual recuperó la formación para la docencia y la práctica docente, pero descuidó el estudio y profundización de la educación secundaria. Se privilegió la teoría y observación de la práctica ajena (Paz, 2021), así como el modelo de competencias didácticas (DOF, 2000), genéricas, profesionales y disciplinares (DOF, 2018) que en la actualidad rige. La investigación, como tarea sustantiva, fue sustituida por la de análisis de experiencia de la práctica educativa. Los profesores incorporaron la investigación a sus labores con una asignación académica para su realización, que para unos significó trabajo adicional (I. Lozano, Entrevista, 2019) y para otros, actividades de apoyo (L. Arias, Entrevista, 2019).

El gobierno federal pospuso las políticas de fortalecimiento de las normales superiores hasta la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Las acciones para elevar la capacidad académica de los formadores mediante el trabajo colegiado fueron vinculadas a los objetivos del

PTFAEN, asociados a la formación inicial, descartando aspectos de desarrollo profesional o investigación. Además, el SNTE, por la vía de la negociación política, impulsó iniciativas de superación a través del programa Carrera Magisterial (CM) para compensar la falta de políticas para el sector normalista.

Con la imperiosa necesidad de ingresar a CM y ante la fuerte demanda de estudios de posgrados la ENSM, con el apoyo del SNTE y la DGENAM, consiguió la autorización de sus posgrados por la presión política que ejercieron Benjamín González Roaro y Benjamín Fuentes González, subsecretario de Servicios Educativos del D.F. y director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F. respectivamente, sobre los funcionarios de la dependencia federal. El doctorado en Pedagogía que ofertaba la Normal Superior, al no ser equivalente a los posgrados universitarios, fue adaptado a las circunstancias y nuevas formas de negociación que la SSEDf estableció sin considerar las condiciones institucionales de la escuela.

Las iniciativas formuladas para incentivar la vida académica y superación profesional la ENSM enfrentaron serias limitaciones financieras, de recursos humanos y materiales para apoyar el desarrollo de las licenciaturas y los estudios de posgrado al carecer de personal académico que atendiera la docencia, especializaciones y posgrado. Para 1995, había 233 profesores, de los cuales más de sesenta por ciento poseía nombramiento de tiempo completo, pero sólo 27 contaba con estudios de doctorado, con escaso compromiso académico (E. Vargas, Entrevista, 2022). En las normales superiores la investigación y otras funciones sustantivas fueron excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los profesores normalistas fueron constreñidos a capacitarse y actualizarse para elaborar los programas de estudio de la licenciatura en secundaria. Era obvio que los profesores no adquieran lo mínimo indispensable para poder cumplir con las nuevas reglas diseñadas para las universidades públicas.

Con el arribo de Vicente Fox a la presidencia, las relaciones de poder se reconfiguraron. A la SSEDf llegó Sylvia Ortega Salazar para impulsar dos proyectos para las escuelas normales: uno académico y otro de carácter político. El primero consistió en establecer criterios normativos orientados al desarrollo de la actividad académica y de investigación. El proyecto de “academizar” a las normales fue respaldado por Etlvina Sandoval y Gisela Salinas, directoras generales de educación normal, quienes propusieron las jornadas de observación y práctica, la vinculación y el trabajo con las escuelas secundarias, la organización del trabajo centrado en la docencia bajo el modelo de la enseñanza reflexiva que desarrollaba la UPN desterrando, a decir de sus promotoras, acciones como “la selección arbitraria de escuelas y los acuerdos con directores para la realización de las prácticas intensivas” (G. Salinas, Entrevista, 2020). No obstante, los formadores de docentes asumieron el trabajo académico y de investigación en condiciones limitadas en términos presupuestales, materiales, laborales y académicos. La Normal Superior fue sometida a políticas de planeación, acreditación y evaluación de posgrados diseñadas exclusivamente para las universidades pública con el propósito de obtener estímulos e incentivos que se tradujeron en la competencia por recursos extraordinarios.

En un ambiente de alternancia y cohabitación de grupos políticos y académicos se produjo un cambio organizacional al crear la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). A la nueva dependencia llegó Fernando González Sánchez, yerno de la profesora Elba Esther Gordillo, dirigente del SNTE. En la práctica debieron tomar en cuenta las políticas de la SES y SEB y ser tratadas de manera distinta (M. Santillán, Entrevista, 2020).

El proyecto político de la subsecretaría consistió en reemplazar la antigua SSEDf por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), creada como organismo público desconcentrado con autonomía técnica y de gestión con el propósito de allanar el camino para incorporar a las normales a la educación superior en la competencia por recursos extraordinarios, en condiciones sumamente difíciles y adversas para la formación e investigación normalista.

La asignación, distribución y ejercicio de los recursos federales para la SSEDf y la DGENAM fueron aspectos sombríos de la gestión en los dos gobiernos panistas y el SNTE resultado de condicionamientos políticos, presiones sindicales y arreglos institucionales. Los recursos que recibió la ENSM para realizar actividades académicas, obra de infraestructura, adquirir equipo y mobiliario no se vieron reflejados en el mejoramiento de las condiciones para desarrollar la docencia e investigación. En 2011, 163 docente eran de tiempo completo, 96 tenían posgrado y sólo estaba constituido y registrado 1 cuerpo académico (DEGESU, 2011). La Normal Superior entró a una espiral de enormes presiones por parte del gobierno federal, la burocracia, el SNTE y los grupos de interés al incursionar en procesos distintos a la formación inicial como la planeación, evaluación, certificación cuando el trabajo académico se centró en la docencia y la investigación no despuntó por la falta de condiciones institucionales, académicas, laborales y administrativas. El cambio de régimen instaló una gestión institucional y administrativa restringida a cargas burocráticas que la llevaron a desarrollar formas de trabajo individualizadas, balcanizadas, simulando trabajo colaborativo inexistente, con lo cual se destruyó la identidad e integridad académica.

Planeación inconclusa, precipitación y desigualdad de trato en las Normales (2009-2022)

En un escenario marcado por el abandono y rezago de las instituciones formadoras, el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) continuó las líneas de acción del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) para incidir en las prácticas académicas y la gestión de las normales públicas. El proyecto que emprendió el subsecretario de educación superior para incentivar la carrera académica consistió en incorporar a las normales superiores al PRODEP en 2009, en condiciones de inequidad. Siguió ejerciéndose un control político y administrativo sobre la ENSM mediante tres vías: la financiera de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; la normativa de la DGESPE, y la administrativa-académica de la AFSEDF -después Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México- y DGENAM. Ello creó una situación intrincada en relación con el financiamiento para el desarrollo de la formación, la investigación y la difusión realizada por las Normales, al no

poder acceder a los recursos federales de manera directa y ser presa de la discrecionalidad y la falta de transparencia en su asignación y distribución. Así, la arquitectura administrativa y financiera establecida para canalizar los recursos financieros a las normales operó bajo criterios político-sindicales. (L. Huertero, Entrevista, 2020).

El vacío legal existente en la Ciudad de México abrió la puerta para que la distribución de los recursos federales fuese manejada de manera discrecional y opaca, sin criterios claros y transparentes y sin el conocimiento de los montos federales reales otorgados. Estos han dependido más de la fuerza política y de las capacidades de negociación que los grupos de interés instalados en la educación superior y la normal establecen con la SEP que de criterios objetivos.

Los recursos provenientes del presupuesto federal para la educación normal poco han incidido en la ENSM, dado que la DGENAM los administra y reparte orientados a la formación, actualización y la superación profesional del personal docente, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento que no llega directamente a la escuela (Ávalos, 2019a). Tampoco recibieron financiamiento externo a pesar de que en las Reglas de Operación del programa que se emiten por acuerdo secretarial se sigue contemplando a las normales como destinatarias del apoyo financiero (Ávalos, 2019b).

En el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) la estrategia de reforma administrativa y laboral constituyó el factor de presión que agudizó el deterioro académico, administrativo e institucional de la institución formadora. Sobrevino una crisis en la gestión del titular de la AFSEDF al establecer una programación discrecional del presupuesto asignado desconociéndose la proporción de recursos ordinarios y extraordinarios destinados a las normales. La falta de controles y transparencia en la administración de los recursos transferidos dieron lugar a prácticas irregulares y ajustes de poder que permitieron a los distintos grupos instalados en la SES, la DGENAM, la AEFCM y DGENAM disputarse el presupuesto de educación básica y la normal, cuyo manejo fue irregular.

La DGENAM como instancia que opera los planes y programas de estudio e implementa las políticas de formación inicial no experimentó cambios organizacionales, por el contrario, a decir de una funcionaria: *“es[una instancia] de poderío, es de feudo, es “tu cuida tu terrenito”, no es de contribuye colaborativamente a trabajar con otras áreas”*. (R. Jaramillo, Entrevista, 2020).

En el ámbito de la organización interna, la nueva Normal Superior quedó encapsulada dentro de las leyes y reglamentos negociados años atrás por el sindicato con el gobierno federal para regular las condiciones laborales, los perfiles académicos y la habilitación del profesorado. El perfil y la contratación del personal docente quedaron a consideración sindical y discrecionalidad de las autoridades. Las implicaciones prácticas de ello fueron la balcanización del subsistema normalista superior y la persistencia de usos y costumbres para resolver asuntos académicos, institucionales y administrativos.

La existencia de instancias como la Comisión de Ingreso, Promoción y Año Sabático y el Comité de Evaluación del Estímulo al Desempeño Docente, trastocan la gestión académica al intervenir las autoridades directivas y representantes sindicales en la contratación, promoción y asignación de plazas, convirtiéndose en espacios de control.

El manejo y administración discrecional de las plazas, la opacidad de los datos y la escasa información impiden conocer las condiciones laborales y salariales de los formadores de docentes de educación secundaria. No obstante, se reconoce un exceso de profesores de tiempo completo que no se ve reflejado en el nivel de estudios. Sólo el 12 profesores-investigadores (5%) tenía el doctorado como grado máximo de estudios, una limitante para conformar un cuerpo académico, ya que se requieren por lo menos tres con esta característica para registrarlos ante PRODEP.

En contraparte, las disputas por las plazas de tiempo completo generaron múltiples distorsiones como el individualismo, la ausencia de colegialidad y la burocratización del trabajo académico.

La carencia de subsidios para desarrollar la investigación y la difusión en las normales superiores las coloca en situación de inequidad frente al resto de las IES. Las políticas en el sector normalista superior han sido sumamente desiguales, al formular decisiones públicas que han estancado su desarrollo académico.

----- Conclusiones

El trabajo se ha referido a las condiciones en las que se gestaron los cambios en la formación de profesores de secundaria, así como los factores que han contribuido a fortalecer o debilitar su preparación. Con base en el enfoque del régimen de políticas el proyecto de reforma educativa democrática de la ENSM constituyó el factor de presión que impactó la reforma educativa del gobierno en turno y provocó ajustes en la formación inicial. El Estado mexicano retomó la formación inicial docente, después de largos periodos de abandono y desinterés, tomando decisiones que condujeron a cambios de corte constitucional, legal y organizacional.

El gobierno, a través del secretario de educación, y el SNTE detonaron los factores de presión y promovieron cambios con el propósito de transmitir y operar la reforma educativa por áreas como paradigma dirigido a liquidar el proyecto educativo democrático. La difusión del nuevo proyecto estimuló programas sobre la formación inicial docente, delineados según los diagnósticos y conceptualizaciones de los problemas desarrollados en los círculos de poder.

La crisis de legitimidad se gestó cuando la clase política en el poder operó para acabar con el proyecto político-educativo establecido por los normalistas y en su lugar promovió la reforma académica y administrativa de 1983 y las de las Normales en 1993.

Los grupos académicos, políticos y sindicales realizaron ajustes de poder, los cuales ocurrieron con la apertura de una nueva escuela basada en consideraciones administrativas e institucionales por encima de los procesos académicos e investigativos, lo que implicó la implementación de políticas y programas de formación inicial de corte instrumental que limitaron su configuración como institución de educación superior.

En la institución formadora al ser reconstruida en las distintas reformas educativas surgieron nuevos patrones de poder que no afectaron las viejas rutinas y estructuras de control y dominación bajo los cuales se diseñan la política de formación inicial docente. La homologación salarial y contratación de personal docente quedaron a consideración sindical y discrecionalidad de las autoridades, obstruyendo el desarrollo académico e investigativo y balcanizando el subsistema de normales. La homologación académica estuvo anclada en arreglos institucionales materializados en leyes y reglamentos negociados por el SNTE con el gobierno federal para controlar las condiciones laborales, los perfiles académicos y la habilitación del profesorado.

Los arreglos políticos-institucionales moldearon los cambios de las políticas de formación de docentes de secundaria en el sentido de obstaculizar los procesos de investigación como característica esencial de las IES. En el ámbito académico, sus condiciones laborales y salariales forjaron resultados que ofrecieron pocos incentivos para continuar en la carrera normalista. En los ámbitos institucionales y organizacionales se crearon estructuras que establecieron una gestión basada en el control escolar y administrativo y prácticas inalterables. Las políticas de planeación, acreditación y evaluación de posgrados diseñadas para las universidades públicas afectaron su desarrollo académico y profesional.

Las políticas de formación docente implementadas han seguido una lógica corporativa y clientelar, las cuales reciben el respaldo de los grupos de interés instalados en el gobierno federal, la SEP, grupos dominantes del SNTE, grupos académicos y burócratas ubicados en la SES-DGESPE-AEFM-DGENAM, quienes han frenado y obstaculizado el funcionamiento de la institución.

Las normas y rigideces institucionales dominantes han impedido que los formadores de docentes se apropien de su formación e incorporen la formación e investigación como parte de su profesión. No obstante, en los intersticios de la división entre grupos de interés y los docentes-investigadores existe la posibilidad de establecer redes con profesores de otras instituciones para propiciar el trabajo académico e investigativo.

El cambio será resultado de estrategias políticas deliberadas por parte de los formadores que apunten al empoderamiento mediante la investigación como inicio de una tendencia de la profesión académica normalista, que desafíen los intereses creados. Los cambios no sólo dependerán de las formas de actuación del profesorado también implicará transformaciones y reorganizaciones en el subsistema normalista que ponga en el centro el desarrollo académico e investigativo. El subsistema requerirá modificaciones trascendentales para que las escuelas normales funcionen como auténticas instituciones de educación superior.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2013). “Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación”, Seminario, CIDE-BID-Senado.
- Ávalos, A. (coord.) (2019a). “Proyecto académico institucional de la Escuela Normal Superior de México para alcanzar la excelencia educativa”.
- Ávalos, A. (2019b). “El financiamiento, la organización institucional y la gestión como condiciones para el desarrollo y difusión de la investigación educativa en las escuelas normales”, *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero, noviembre, pp. 24-31.
- Calvo, B. (1995). “Calidad y educación normal superior”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, número 1, pp. 85-106.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2000, 11 de mayo). “Acuerdo número 269 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria”.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018, 3 de agosto). “Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica”.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria (DEGESU) (2011). “Informe Primer Trimestre, 2011”.
- Hidalgo, J. L. (1983). La reforma académica de la Escuela Normal Superior de México: propósitos y realidades, *Simposio: Experiencias curriculares en la última década*, octubre.
- Jordán, J. (1991). “Conflicto y negociación entre el Estado y la comunidad educativa. El caso de la Escuela Normal Superior de México. 1983”, *Tesis para obtener el título Licenciado en Sociología de la Educación*, UPN.
- Martínez, J. L. (2008). “La educación normal superior en México, ¿Historia concluida?”, *Red de Posgrados en Educación*, número 5, pp. 44-58.
- Neri, J. (1991). “Etapa 1976-1983”. En U. Bahena Salgado. *Simposio sobre la Historia de la Escuela Normal Superior de México*, SEP, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, pp. 105-116.
- Nieto López, J. (1996) *Historia de la Escuela Normal Superior de México, 1976-1983*. México, 160 p.
- Paz, V. (2021). *La biología en la Escuela Normal Superior de México*. México: Siglo XX, Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, F. (1998). "Historia del Normalismo en México. Gestión Pedagógica de la Escuela Normal Superior de México, 1974-1984", *Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Wilson, C. (2000). Policy regimes and policy change, *Journal of Public Policy*, 20 (3), pp. 247-274.

Entrevistas

Inés Lozano, realizada el 15 de noviembre de 2019, CDMX. Formador de profesores de Pedagogía. Docente de Posgrado. Perfil PRODEP.

Alfredo Villegas Ortega, realizada el 18 de noviembre de 2020, CDMX. Maestro normalista de la ENM y la ENSM. Aspirante a la dirección de la ENSM en 2019.

Eusebio Vargas Bello, realizada el 12 de enero de 2022, Ciudad de México. Profesor de matemáticas. Subdirector académico en 1994.

Enrique Ávila Carrillo, realizada el 21 de enero de 2022, CDMX. Profesor normalista en la enseñanza de la Historia. Miembro del Consejo Técnico Consultivo Paritario (CTCP) en el proceso democrático de la ENSM y subdirector administrativo en 1982. Fundador de la CNTE.

José de Jesús Nieto López, realizada el 2 de febrero de 2022, CDMX. Profesor normalista en la enseñanza de la Historia. Miembro del CTCP y secretario general de la delegación sindical de catedráticos-sección X-SNTE.

Jesús Heras Ramírez, realizada el 16 de marzo de 2022, CDMX. Profesor normalista en la enseñanza de la Geografía. Miembro del CTCP.

Leonora Arias Lozano, realizada el 16 de marzo de 2022, CDMX. Profesora normalista.

Gisela Salinas Sánchez, realizada el 4 de septiembre de 2020, CDMX. Directora general de Educación Normal, 2005-2008, AFSEDF.

Marcela Santillán Nieto, realizada el 8 de octubre de 2020, CDMX. Directora general de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), 2007-2013, SEP.

Lourdes Huerter'O, realizada el 20 de marzo de 2020, CDMX. Directora de Evaluación en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. DGENAM.

Rocío Jaramillo, realizada el 19 de agosto de 2020, CDMX. Directora de Formación Inicial en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. DGENAM.

Palabras clave

Políticas de formación inicial, Formadores docentes de secundaria, Educación normal superior, Cambio de políticas, Subsistema de educación normal superior.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS APONTADOS EM ESTUDOS RECENTES NO ÂMBITO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED

VANESSA HERCULINA DE SOBRAL SOUZA¹

1 - Faculdade ÚNICA.

Resumen de la ponencia

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da alfabetização de crianças e de forma específica sobre o lugar que nela têm os desafios acometidos a esse processo em decorrência da crise sanitária causada pela pandemia do vírus SARS-Cov-2, nos anos de 2020 e 2021. Tem por objetivo situar quais são os desafios apontados no processo de alfabetização de crianças nos estudos recentemente discutidos no âmbito da ANPED, em sua 40ª Reunião Nacional. Ancora-se no conceito defendido por Magda Soares (2004) da alfabetização como “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e escrever”. Vincula-se à perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica baseada, conforme Prodanov e Freitas (2013), na tomada de conhecimento do que já está publicado sobre o assunto estudado e, portanto, apresenta as discussões e reflexões a partir do mapeamento das publicações nos seguintes grupos de trabalhos: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, e GT13 - Educação Fundamental. O mapeamento reuniu um total de 122 artigos científicos, dos quais, apenas 15 deles discutiam algum aspecto referente a alfabetização de crianças no cenário da pandemia, dentro do recorte temporal mencionado. A análise dos estudos mapeados aponta recorrências no tocante aos desafios vivenciados durante a pandemia para a manutenção do processo de alfabetização de crianças, dentre as quais: o distanciamento social, a escassez da ludicidade, a falta de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos para o contato virtual, o alcance (in)adequado às atividades pelas crianças, e o ensino remoto. Como achado, a análise realizada indica que além de desvelarem os imensos desafios acometidos à alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19, as pesquisas mapeadas pontuam também indícios de variadas tentativas, por parte de professores e também das equipes municipais de educação, para efetivarem a manutenção do processo de ensino-aprendizagem e de práticas de alfabetização das maneiras mais constantes e facilitadoras possíveis, tanto para as crianças como para suas famílias, que foram fundamental e ativamente envolvidas, (co)participantes nas atividades relacionadas à alfabetização das crianças no cenário do distanciamento social. Essas tentativas oscilam entre os usos de diferentes aplicativos até a criação de grupos de apoio com a prioridade de aproximação, mesmo que remota, entre as crianças, suas famílias e a escola. Contudo, apesar de todos os esforços pontuados por parte dos envolvidos no processo de alfabetização das crianças, este estudo conclui-se com um questionamento que, possivelmente, poderá fomentar a tessitura de outros: Diante dos desafios da crise sanitária e das possíveis “dificuldades e atrasos” deixados como sequelas dessa pandemia no processo de alfabetização das crianças no biênio 2020/2021, como tais sequelas poderão se manifestar futuramente na formação dessas crianças?

Introducción

INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto da alfabetização de crianças e de forma específica sobre o lugar que nela têm os desafios acometidos a esse processo em decorrência da crise sanitária causada pela pandemia do vírus SARS-Cov-2, nos anos de 2020 e 2021.

Neste estudo, consideramos a alfabetização de crianças como um processo complexo e permeado por diversas relações, as quais constituem a parceria necessária entre os sujeitos, os conflitos cognitivos e o conhecimento. Constituir-se primordialmente do estabelecimento de relações é, talvez, acima de qualquer outra, a característica mais complexa que esse processo venha a ter. Dito isto, consideramos que o processo de alfabetização de crianças prescinde construções de cunho coletivo e também individual, visto que sua tessitura se dá nas/das relações estudante/professor/conhecimento mediante as tensões contextuais e do desenvolvimento/amadurecimento das habilidades cognitivas dos aprendizes.

Tendo em conta que a alfabetização se trata de um processo de ampla complexidade, independente de qual seja o sujeito envolvido – professor ou estudante – entendemos que a aproximação, a afetividade, a parceria e o acompanhamento de todas as atividades inerentes a esse processo são de extrema relevância para que este tenha um desenvolvimento exitoso.

Contudo, diante do contexto pandêmico nos referidos anos, o estabelecimento das relações oriundas do universo escolar sofreu um imenso impacto causado pela necessária ocasião do distanciamento social. O que também

impactou de modo a comprometer o processo de alfabetização de crianças, visto que houve a suspensão das atividades presenciais e que a tentativa de suprir a continuidade dos processos de ensino/aprendizagem através do ensino remoto parece não ter tido êxito na alfabetização de crianças.

Nesse ínterim, estudos foram realizados e relatam diversas vivências na realidade educacional no tocante ao processo de alfabetização de crianças. Contudo, vale destacar que tais estudos não desnudam a realidade em sua completude, mas captam e desvelam dilemas pontuais, de modo a revelar recorrências nos desafios enfrentados diante do contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil.

De fato, o que os recentes estudos parecem nos revelar é que os desafios encontrados no processo de alfabetização foram/estão sendo enfrentados de diferentes modos e que seus impactos causaram possíveis sequelas, as quais suscitam mudanças visando à recuperação das aprendizagens que não puderam acontecer no momento adequado.

Esta pesquisa tem por objetivo geral situar quais são os desafios apontados no processo de alfabetização de crianças nos estudos recentemente discutidos no âmbito da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em sua 40ª Reunião Nacional.

Para tanto, pretende especificamente: Mapear os estudos sobre a alfabetização de crianças, recentemente discutidos no âmbito dos Grupos de Trabalhos (GT) 07, 10 e 13 da ANPED, e pontuar quais são os desafios apontados nesses estudos sobre a alfabetização de crianças no contexto pandêmico, no biênio 2020/2021.

Desarrollo

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo ancora-se no conceito defendido por Magda Soares (2004) da alfabetização como “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e escrever”. Diante disso, damos ênfase ao entendimento de que o processo de alfabetização não se resume a uma simples aplicação de um ou outro método, mas se refere a um complexo processo que inclui um conjunto de relações em desenvolvimento. Relações com o outro, com o meio e, também, de amadurecimento de habilidades cognitivas individuais.

Tendo em conta que no centro dessa teia de relações chamada processo de alfabetização está o desenvolvimento das habilidades cognitivas pelo sujeito - no caso deste estudo nos referimos à criança - consideramos, assim como a referida autora, que “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)” (Soares, 1985, p. 3). Processo esse que, como mencionado, requer centralidade ao se inserir numa multiplicidade de relações.

Como visto, aprender a ler e escrever passa por uma constância de amadurecimento que leva ao desenvolvimento de habilidades cognitivas pela criança. Por assim dizer, a alfabetização é um processo que conta com as relações entre sujeitos: estudante/professor/estudante e que coloca o sujeito aprendiz no centro dessas relações. Desse modo, neste estudo, entendemos as crianças como:

[...] sujeitos produtores de conhecimentos e não apenas como receptores passivos que aprendem por meio da repetição e conseqüente memorização. Por isso, [...] a construção de conhecimentos pelos sujeitos aprendizes ocorre por meio de conflitos cognitivos que força os seus esquemas assimiladores realizando novas acomodações (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 34).

Enquanto sujeitos ativos, seres pensantes, produtores de cultura e, portanto, de conhecimentos, as crianças estão inseridas num processo de aprendizagem que também as permite ensinar, inclusive ensinar ao professor sobre o modo como aprendem. Nesse movimento, a alfabetização requer parceria entre os sujeitos envolvidos no processo de tal forma que juntos superem as dificuldades e conflitos cognitivos que são da natureza desse desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma parceria onde todos ganham em todos os aspectos, pois ao passo que aprendem/ensinam e agregam experiências as suas vidas.

No tocante às experiências acrescidas na vida dos sujeitos, vale ressaltar que a alfabetização trata-se ainda de um processo composto, ou seja, não acontece sozinho, isolado, mas seu desenvolvimento ocorre de modo concomitante ao letramento. Conforme Magda Soares (2001):

O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais (Soares, 2001, p. 39-40).

Sendo assim, as experiências que as crianças vivenciam na sociedade fazendo uso da leitura e da escrita dar-lhes o letramento. Os usos são os mais variados e podem ocorrer em inúmeras situações no cotidiano e, portanto, vão requerer do sujeito alfabetizado/letrado o domínio de habilidades cognitivas das quais lançarão mão para poder se comunicar e compreender as diversas mensagens com as quais irão lidar.

Nesse contexto, Soares (2004) explica que a alfabetização na perspectiva do letramento propicia um passo além, pois “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 47). Desse modo, a criança alfabetizada mediante a perspectiva do letramento domina não apenas os processos cognitivos de codificação e decodificação, ou transformação da língua falada na língua escrita e vice-versa, mas, para além disso, domina o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais.

APORTE METODOLÓGICO

Este estudo vincula-se à perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica baseada, conforme Prodanov e Freitas (2013), na tomada de conhecimento do que já está publicado sobre o assunto estudado. Assim, esta

pesquisa se empenha em reunir estudos que abordam discussões e reflexões acerca do tema proposto, de modo a desvelar os possíveis desafios vivenciados no processo de alfabetização de crianças no biênio 2020/2021.

Nesta tônica, esta pesquisa se alinha ao pensamento de Fonseca (2002), quando explica:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Portanto, este trabalho apresenta as discussões e reflexões a partir do mapeamento das publicações nos seguintes grupos de trabalhos: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, e GT13 - Educação Fundamental, da 40ª Reunião Nacional da ANPED.

Salientamos que a escolha da ANPED se deu por o considerarmos um importante lócus nacional de discussões acadêmicas sobre Educação no Brasil. Além disso, sua 40ª reunião ocorreu durante a Pandemia da Covid-19. Quanto aos GTs, destacamos que suas escolhas se justificam pelo seguinte: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos: Grupo de Trabalho que, mesmo sendo voltado para a Educação Infantil poderia apresentar pesquisas que se remetessem ao assunto estudado, visto que aborda o processo adaptativo/formativo de crianças; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita: Grupo de Trabalho no qual são apresentadas e discutidas pesquisas que tratam especificamente do assunto em estudo, pois explora o processo de alfabetização de modo geral e GT 13 – Educação Fundamental: Grupo de Trabalho no qual são abordadas pesquisas que tratam especificamente do nível de ensino no qual ocorre o processo de alfabetização de crianças, dado que tal processo deve ser consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O MAPEAMENTO

O mapeamento reuniu um total de 122 artigos científicos, dos quais, somente 15 deles discutiam algum aspecto referente à alfabetização de crianças no cenário da pandemia, dentro do recorte temporal mencionado. Desses 15 trabalhos, apenas 5 deles atenderam totalmente aos critérios estabelecidos, que eram: 1 - Discutir sobre algum aspecto do processo de alfabetização; 2 - Se referir ao processo de alfabetização de crianças; 3 - Tratar da alfabetização de crianças mediante o contexto da pandemia da Covid-19.

Os 5 trabalhos que atenderam aos critérios e, portanto, foram selecionados, estão organizados na tabela a seguir, a qual reúne algumas informações iniciais sobre cada um deles:

Tabela 1 – Estudos selecionados

Título
Autor(es)
Instituição
GT
Ano
01
A Alfabetização e o Ensino Remoto Emergencial: As (Im) Possibilidades do Trabalho Pedagógico
Elvira Cristina Martins Tassoni.
PUC/CAMP
10
2021
02
Alfabetização na Pandemia: Desafios Apontados por Professoras
Cancionila Janzkovski Cardoso; Sandra Regina Franciscatto Bertoldo; Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
UFMT
10
2021
03
Alfabetização e Leitura Literária: Tempos de Pandemia e Ensino Remoto
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo; Marília Forgearine Nunes; Rosa Maria Hessel Silveira.
UFJF; UFRGS
10
2021
04

UFBA

10

2021

05

Conhecimentos e Estratégias Didáticas para Alfabetização no Ensino Remoto: Uma Análise a partir os Grupos Focais da Pesquisa Alfabetização em Rede

Renata Sperrhake; Luciana Piccoli; Sandra Dos Andrade.

UFRGS

10

2021

Fonte: A autora, 2022.

Como nota-se na tabela acima, todos os artigos selecionados foram discutidos no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato de que o referido Grupo de Trabalhos concentrou um maior número de estudos que discutiam a temática da alfabetização de crianças, dos quais, portanto, atenderam mais recorrentemente aos critérios previamente estabelecidos para o mapeamento que constituiu este estudo.

A análise desses estudos mapeados aponta recorrências no tocante aos desafios vivenciados durante a pandemia para a manutenção do processo de alfabetização de crianças. Os desafios apontados em tais estudos serão apresentados conforme abordados nos referidos trabalhos, no tópico a seguir.

A ANÁLISE

Os estudos mapeados evidenciam vários desafios vivenciados na realidade educacional no Brasil durante o período pesquisado. Contudo, aqui damos ênfase àqueles que desvelam especificamente fatores que implicaram em dificuldades no processo de alfabetização das crianças. Dito isto, dialogamos com os estudos mapeados, como o de Cardoso et al (2021), quando explicam que:

Em 2020 a pandemia desencadeada pela disseminação do vírus Sars-CoV-2 afetou toda a sociedade e, consequentemente, a educação. Uma das ações emergenciais tomadas pelos governos do mundo todo foi o fechamento das escolas em meados de março. Essa ação deslocou as rotinas escolares para o ambiente doméstico, na maioria das vezes, sem condições estruturais mínimas para isso, e levou professores a buscarem alternativas - também em caráter emergencial - para dar continuidade aos processos de ensino em espaços informais (p. 1).

Em conformidade com o dito acima, Tassoni (2021), acrescenta uma leitura da realidade da pandemia da Covid-19 ampliando o olhar para a situação vivenciada na Educação no mundo, explicando que:

As escolas no mundo inteiro fecharam as portas diante da dolorosa experiência da pandemia de COVID-19, imposta pelo coronavírus SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*). No Brasil, desde o mês de março de 2020, as aulas presenciais em todas as instituições de ensino foram interrompidas e a regulamentação para a substituição por aulas não presenciais veio em caráter emergencial (p. 1).

Com o fechamento das escolas veio, talvez, o maior dos desafios: o distanciamento social. Tanto para os professores como para as crianças, principais sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. O fato de não poderem se aproximar e realizarem juntos aquela dinâmica de relações tão corriqueira provocou um grande impacto no âmago desse processo. Nesse contexto, Cardoso et al (2021), nos explicam que:

Na pandemia, a interação sofreu profunda mudança: a professora que presencialmente, numa mirada só, avaliava quem estava acompanhando as explicações, disperso, com dificuldade em resolver ou já concluía as tarefas, precisou adaptar seu planejamento para o ensino remoto. Nesse contexto, a docente se viu na emergência de implementar estratégias de interação envolvendo aulas síncronas, via câmeras de celulares ou computadores, e assíncronas, em que vídeos com explicações, leituras, histórias e tarefas são enviados a alunos e/ou familiares assistirem quando e se tivessem condições. Ou, ainda, tarefas escritas são enviadas para que sejam resolvidas em casa, contando com a sorte de ter alguma pessoa disponível para orientação dos pequenos. O grupo de alunos fragmentou-se, a visão de conjuntoda turma esfacelou-se, a interação mudou de configuração (p. 2, 2021).

Enfrentar o novo já é por si só, um desafio, sobretudo, quando esse novo acontece de modo tão inesperado, doloroso e traumatizante, em muitos casos, como foi a pandemia em seu auge aqui no Brasil nos anos de 2020 e 2021. Como vimos, os desafios não foram nenhum pouco dribláveis, pois o momento vivenciado exigiu mudanças de comportamentos e hábitos de longa data.

O distanciamento social e implementação do ensino remoto mostraram ainda mais o abismo cultural, econômico e social extremamente arraigado na realidade da maioria da população brasileira. Isso fica evidenciado nas pesquisas analisadas, como a de Tassoni (2021), ao esclarecer que:

Os desafios diante do ensino remoto emergencial foram imensos e escancaram as enormes desigualdades sociais do nosso país. Lamentavelmente, houve crianças e famílias que ficaram

completamente sem contato com seus professores por mais de um ano. Por outro lado, a experiência vivida mostrou que a tecnologia é uma aliada e pode contribuir muito para as significações construídas nas relações entre as crianças e a linguagem escrita (p. 5).

Um novo indiscutivelmente estranho aos nossos hábitos cotidianos, especialmente no campo da Educação, que trouxe momentos de grandes tensões e reflexões. Diante desse novo carregado de imposições e limitações, problemáticas nunca antes pensadas vieram à tona, por exemplo: Como alfabetizar as crianças imersas nesse processo, dado o distanciamento social? De que modo o professorado poderá fazer as proposições e intervenções necessárias para a condução desse processo? Que meios poderão ser usados para a comunicação diária e tão necessária entre os professores e as crianças, enquanto principais sujeitos envolvidos nesse processo? Perguntas como essas e tantas outras parecem ter surgido de repente e exigiam, imediatamente, respostas que indicassem possibilidades para a manutenção do processo de alfabetização das crianças.

Mesmo diante dessa ebulição de questionamentos tão urgentes, não se podia perder a consciência de que “A alfabetização é uma etapa desafiadora e exige práticas pedagógicas atentas à criança em seu contexto e necessidades de aprendizagem e, portanto, carece da intervenção efetiva do professor, ainda que a família acompanhe” (Cardoso et al, p. 5-6, 2021). Portanto, aquela situação de emergência educacional havia suscitado o fazer diferenciado do profissional professor juntamente com práticas reflexivas por parte deste e, também, de toda a escola.

Nesse contexto, os estudos mapeados e analisados nos revelam que o professor foi levado a “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001) na tentativa de refletir sobre aquela realidade na qual estava inserido e, mesmo naqueles momentos de tensão e insegurança, precisou planejar e realizar um trabalho diferenciado buscando atender as necessidades inerentes ao processo de alfabetização das crianças.

Nessa busca emergente, que se fez urgentíssima, “Os desafios para se estabelecer um trabalho pedagógico de forma remota foram enormes como confirma a pesquisa TIC-Educação 2019, entre os meses de agosto e novembro de 2019, período anterior ao fechamento das escolas.” (Tassoni, p. 3, 2021). Os professores foram submergidos na interatividade, tentando encontrar, nos diversos caminhos que as tecnologias poderiam oferecer, um “atalho” para manter a comunicação com os estudantes de suas turmas e seus familiares. Diante disso, vale ressaltar, conforme mostrado nos estudos, o fato de que:

É inegável o esforço feito pelos professores em diferentes espaços e por diferentes meios para garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. A alfabetização é sem dúvida o mais escolar de todos os conhecimentos historicamente construídos e compreendemos que deve servir como passaporte para o ingresso do sujeito, como protagonista, nas culturas escritas.” (Jesus et al, p. 2, 2021).

Contudo, também é inegável que muitos dos esforços empreendidos pelo professorado e equipes educacionais, em muitos casos, encontraram grandes obstáculos. A realidade financeira, por exemplo, foi um enorme empecilho na experiência de muitos dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização das crianças, especialmente das famílias, como nos revela o estudo de Cardoso et al (2021), ao mostrar que:

Um fator que aprofunda a exclusão digital e agrava as precárias condições de ensino e aprendizagem é o impacto financeiro da pandemia em milhares de lares, privando homens e mulheres de manterem a alimentação básica, aluguel e outras necessidades mínimas. Em tais condições, a aquisição de equipamentos e internet (requisitos básicos para o ensino online) são impensáveis (Cardoso et al, p. 6, 2021).

Além da impossibilidade de aquisição de ferramentas tecnológicas, outro imenso obstáculo revelado foi a própria conectividade. Nesse caso, os professores parecem ter conseguido driblar alguns fatores e, com criatividade, foram mantendo a comunicação com as crianças. Nessa situação,

Diante das condições (im) postas não somente frente à crise sanitária, mas às precárias possibilidades de conectividade e interatividade, as professoras foram relatando os caminhos encontrados para realizarem seu trabalho junto às crianças. Gravam áudios pelo WhatsApp ou vídeos pelo You Tube para oferecer as explicações sobre as atividades impressas organizadas em kits disponíveis para retirada na escola. As dúvidas eram discutidas via WhatsApp (Tassoni, p. 3, 2021).

Mesmo estando diante de tantas novidades e dificuldades que emergiram com o assolamento da pandemia, o foco de todas as tentativas era a continuidade do processo de alfabetização das crianças, mesmo que precário, se comparado ao ensino presencial. Desse modo, os professores “Buscam essas interações diretas, por meio dos recursos que dispõem, a exemplo do whatsapp, por não acreditarem ser possível alfabetizar sem contato direto com os aprendizes.” (Jesus et al, p. 5, 2021).

Os estudos analisados também revelam, recorrentemente, o entendimento do processo de alfabetização de crianças como um processo dialógico e constituído pelo estabelecimento de relações afetivas e do estabelecimento e superação de conflitos cognitivos pelos aprendizes. Assim, destacam que:

Tratando-se de crianças em processo de alfabetização, que necessitam de acompanhamento para a realização de tarefas, dados tão precários da devolutiva das atividades propostas levam-nos a problematizar como se daria essa alfabetização sem interação professora-alunos e alunos-alunos (Cardoso et al, p. 5, 2021).

Diante disso, os professores tendem a dar destaque a algumas dificuldades em detrimento de outras. Dentre tais dificuldades, destaca-se, por exemplo, a sistematização dos conhecimentos em construção pelas crianças, a falta de concentração e o acompanhamento das atividades ou retorno delas aos professores. Nessa tônica:

Uma dificuldade apontada pelas professoras está vinculada às propostas de sistematização dos conhecimentos. [...] As propostas envolvendo a sistematização demandam maior concentração da criança e compreensão das famílias sobre o que deve ser feito, fatores esses que também podem dificultar a realização dessa tarefa no ambiente doméstico (Sperrhake et al, p. 4, 2021).

É notório que houve uma corrente de esforços, especialmente por parte dos professores, esforços esses que nem sempre foram exitosos visto que havia uma gama de fatores dificultando a comunicação entre professores e estudantes. Assim, em muitas realidades, as atividades planejadas não chegavam às crianças, fosse por caminho digital ou físico e, em outros casos, quando elas chegavam, não retornavam aos professores que perdiam a linha do acompanhamento. Nessa mesma perspectiva, outros estudos reafirmam:

Os dados analisados evidenciam desafios no processo de ensinar e aprender e os fatores se entrelaçam, visto que a interação passa a ser mediada por equipamentos digitais (nem sempre presentes ou condizentes com as necessidades), a dependência do apoio de familiares (muitas vezes sem condições de prestar auxílio devido à falta de tempo, conhecimentos e/ou habilidades) e o próprio desempenho docente (impelido a aprender e viabilizar uma prática que oportunize a aprendizagem dos estudantes em um contexto de emergência e com dificuldades de toda ordem, como o domínio tecnológico e infraestrutura em seu ambiente doméstico, que se confunde com o espaço de trabalho) (Cardoso et al, p. 7, 2021).

Diante do distanciamento social, as famílias receberam a incumbência do auxílio as crianças no desenvolvimento das atividades que chegavam, fosse via meios tecnológicos ou em formato de blocos de atividades. “É notório que as atividades de alfabetização demandam apoio familiar e, quando feitas remotamente, exigem ainda mais auxílio, já que as crianças estão iniciando esse processo.” (Cardoso et al, p. 5, 2021). Exigências essas que, nem sempre, têm condições de atendimento pelas famílias.

Conforme mostrado nos estudos analisados, o ensino remoto representou um grande desafio no processo de alfabetização de crianças durante o período pandêmico estudado. Apesar de ter sido visto como uma viável solução para aquele momento, o ensino remoto desnudou alguns aspectos que precisavam ser reconsiderados: a falta de acesso e a inexperiência ou desconhecimento do uso de aparatos tecnológicos tanto por alguns professores quanto por estudantes e seus familiares. Além do mais, o ensino remoto, mesmo sendo uma tentativa plausível para o momento, não conseguiu de fato prover a interação necessária entre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

A partir disso, podemos inferir que o ensino remoto limita os conhecimentos da alfabetização que são efetivamente desenvolvidos com as crianças, uma vez que a falta de interação entre professora e alunos dificulta que outros conhecimentos possam ser acionados. Apesar dos esforços já empreendidos, as docentes mostram-se preocupadas com a aprendizagem das crianças e buscam formas de minimizar as perdas ocasionadas pela situação contingente do ensino remoto (Sperrhake et al, p. 6, 2021).

Outro desafio recorrente nos estudos mapeados foi demonstrado por professores em relação às vivências lúdicas, as quais se fazem presentes no cotidiano da sala de aula e da escola no ensino presencial. De início, os estudos nos permitem entender que a não presencialidade comprometeu essas vivências, mas que, posteriormente, os professores foram criando estratégias para proporcionar momentos lúdicos às crianças através de vídeos com músicas, brincadeiras, jogos e outras possibilidades. Desse modo:

A estratégia didática de utilização de recursos com viés mais lúdico na alfabetização é recorrente no ensino presencial e encontra possibilidade de adaptação para o ensino remoto, envolvendo também a família. A não presencialidade, pelos relatos das professoras, não as impede de propor jogos e brincadeiras envolvendo conhecimentos da alfabetização (Sperrhake et al, p. 4, 2021).

Conforme vimos, os trabalhos mapeados e analisados nos permitiram olhar para o tema da alfabetização de crianças possibilitando-nos perceber elementos e fatores relevantes no processo de alfabetização mediante o enfrentamento do contexto pandêmico. Contudo, apesar de muitas tentativas plausíveis e necessárias para driblar e superar dificuldades nesse enfrentamento, esses estudos “[...] mostraram que houve perdas importantes, pois, o espaço escolar é insubstituível na vida das crianças.” (Tassoni, p. 5, 2021).

Vale ainda destacar que, apesar de todos os desafios acarretados pela pandemia da Covid-19 no âmbito educacional, todos os estudos mapeados, selecionados e analisados abordaram o processo de alfabetização de crianças pela via do olhar de professores. É curioso que, mesmo sabendo-se que a criança é considerada o sujeito que está no centro do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, do processo de alfabetização, nenhum estudo publicado no lócus pesquisado optou por investigar a visão de crianças sobre como foi estudar mediante o contexto pandêmico. Acreditamos que isso se deu, talvez, devido às impossibilidades de interação e comunicação com as próprias crianças, visto que elas estavam temporariamente afastadas do ambiente escolar.

Conclusões

RESULTADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na busca por situar os desafios apontados no processo de alfabetização de crianças nos estudos recentemente discutidos no âmbito da ANPED, em sua 40ª Reunião Nacional, este estudo destaca que a análise dos trabalhos mapeados aponta recorrências no tocante aos desafios vivenciados durante a pandemia para a manutenção do processo de alfabetização de crianças, dentre as quais estão principalmente: o distanciamento social, a escassez da ludicidade, a falta de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos para o contato virtual, o alcance (in)adequado às atividades pelas crianças e o ensino remoto.

Como achado, a análise realizada indica que além de desvelarem os imensos desafios acometidos à alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19, as pesquisas mapeadas pontuam também indícios de variadas tentativas, por parte de professores e também das equipes municipais de educação, para efetivarem a manutenção do processo de ensino-aprendizagem e de práticas de alfabetização das maneiras mais constantes e facilitadoras possíveis, tanto para as crianças como para suas famílias, que foram fundamentais e ativamente envolvidas, (co)participantes nas atividades relacionadas à alfabetização das crianças no cenário do distanciamento social. Essas tentativas oscilam entre os usos de diferentes aplicativos até a criação de grupos de apoio com a prioridade de aproximação, mesmo que remota, entre as crianças, suas famílias e a escola.

Contudo, apesar de todos os esforços pontuados por parte dos envolvidos no processo de alfabetização das crianças, este estudo conclui-se com um questionamento que, possivelmente, poderá fomentar a tessitura de outros: Diante dos desafios da crise sanitária e das possíveis “dificuldades e atrasos” deixados como sequelas dessa pandemia no processo de alfabetização das crianças no biênio 2020/2021, como tais sequelas poderão se manifestar futuramente na formação dessas crianças?

Bibliografia

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Alfabetização na pandemia: desafios apontados por professoras. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-8, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_11>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

JESUS, Mariana Santos de; SOUSA, Cláudia da Hora; ZEN, Giovana Cristina. As intervenções didáticas das professoras alfabetizadoras em contextos de ensino remoto. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-5, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_37_11>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NUNES, Marília Forgearini; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Alfabetização e leitura literária : tempos de pandemia e ensino remoto. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1, set.-out., 2021. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2021/08/GT10-8910-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

PERRENOUD, Philippe: Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. Número especial sobre alfabetização São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n. 29, 2004.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos. Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa alfabetização em rede. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-6, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_16>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A alfabetização e o ensino remoto emergencial: as (im) possibilidades do trabalho pedagógico. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-5, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_10>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

Palabras clave

Alfabetização; Desafios; Pandemia.

La participación de las corporaciones en política educativa a través de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE): Estudios de caso

Leonardo Ortiz¹

1 - UNAM.

Resumen de la ponencia

En este proyecto interesa profundizar en la dinámica de regulación que las corporaciones ejercen en determinados espacios de política educativa (policy domains) a través de los proyectos educativos que coordinan en sus áreas de influencia mediante la Responsabilidad Social Empresarial (en adelante RSE). En particular, se focaliza en las implicaciones de la colocación de la agenda de los actores corporativos en espacios de política que tradicionalmente han sido competencia exclusiva del Estado.

Introducción

La participación de las corporaciones en el ámbito educativo ha ganado consenso desde las agendas de organismos multilaterales. El informe publicado por la Fundación Varkey en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), *Business Backs Education* (Las empresas respaldan a la educación), señala que las 10 principales empresas que destinaron inversiones al sector educativo mediante la RSE entre 2011 y 2013 en millones de dólares fueron: Banco Santander (\$197m), IBM (\$144m), Telefónica (\$130m), Exxon Mobil (\$116), Target (\$95m), GlaxoSmithKline(\$87m), Microsoft (\$87m), Toyota Motor (\$84m), Rio Tinto Group (\$82m) y Wells Fargo (\$82m) (UNESCO, 22/01/15). Sin embargo, de acuerdo con el marco de acción para el involucramiento de las empresas en educación, el perfil de las inversiones en este ámbito se ha caracterizado por ser “reducido, de corto plazo y descoordinado” (UNESCO, 2013, p.6).

En función de lo anterior, la iniciativa *Business Backs Education*, presentada en el marco del Foro Global de Habilidades en Educación en marzo de 2014, estableció como meta que al 2020 las corporaciones destinen el 20% de sus inversiones en RSE al ámbito educativo, con énfasis en los sectores más vulnerables. Mediante esta iniciativa, se pretendía desarrollar una fuerza laboral calificada para lograr mercados más competitivos y una sociedad más estable (UNESCO, 17/03/14).

Debido a la centralidad que las corporaciones han adquirido como actores estratégicos para contribuir a cumplir con los objetivos de la educación desde una visión de capital humano, interesa abordar el rol que estos actores desempeñan a partir de un enfoque filantrópico de tercera generación. Mientras que la primera generación de filantropía se caracteriza por su carácter paliativo y la segunda por su orientación desarrollista, la tercera enfatiza la generación de rendimientos para las corporaciones a través de su involucramiento en la agenda social (Klees, 2020). Esta tercera generación de filantropía guarda correspondencia con el modelo de RSE de valor compartido: generar rendimientos a la vez que valor social mediante emprendimientos orientados a la agenda pública (Ball, 2020). Por lo anterior, interesa indagar en las implicaciones de que la definición de metas en determinados espacios de política educativa se ubique en la órbita de las corporaciones. En ese sentido, profundizar en el giro hacia una filantropía de tercera generación puede ofrecer indicios de un ascenso del poder corporativo en la toma de decisiones en política educativa y contribuir a una mejor comprensión del rol de estos actores en dicho ámbito.

Desarrollo

El patrón que ha caracterizado a la implementación de la RSE desde un enfoque filantrópico en el ámbito educativo ha sido el de intervenciones a corto plazo y con escaso seguimiento de sus efectos (Van Fleet, 2012). Este tipo de intervenciones se manifiestan frecuentemente en áreas como la provisión de equipamiento escolar y la infraestructura física educativa. Dichos ámbitos resultan asequibles a los actores corporativos para cumplir con el compromiso de mitigar el impacto de sus actividades al compensar carencias presentes mediante resultados muy tangibles o visibles en poco tiempo. Aunque estas dimensiones materiales pueden introducir cambios que pueden contribuir a la mejora del aprendizaje, su aportación en ese ámbito no se requiere demostrar en el corto plazo pues la sola entrega de los bienes ya reporta un logro tangible. Además de asequible, este tipo de participación es pragmática porque ambas partes (los actores corporativos y las autoridades educativas) obtienen un beneficio inmediato sin necesidad de entablar una coordinación de agendas más estrecha y sin que las corporaciones lleguen a tomar parte en la definición de metas.

Este último ámbito puede llegar a ser complementario o compensatorio, al abarcar ya sea actividades extracurriculares o bien que forman parte del núcleo de los planes y programas de estudio. Si bien la empresa no los imparte directamente, sí participa en la definición de objetivos y en el financiamiento de las actividades impartidas (vía la RSE). Al participar en dichos ámbitos, este sector se posiciona como un actor que contribuye al logro escolar en sus áreas de influencia. Las áreas de operación de dichas corporaciones se caracterizan por sus rezagos en indicadores de desarrollo humano como la escolaridad.

Tabla 1. Tipo de participación de las corporaciones en el sistema educativo por mecanismo de vinculación y alcance de su participación

Tabla 1. Tipo de participación de las corporaciones en el sistema educativo por mecanismo de vinculación y alcance de su participación

Tipo de participación en el sistema educativo	Tipo y número de mecanismo de vinculación industria-educación	Alcance de su participación
a) Coparticipación en la gestión educativa	RSE (1)	Participa en la definición de metas
b) Convenios de vinculación profesional con IES y autoridades educativas	Convenio de educación continua (2) Convenio de extensión universitaria (1) Convenio con IES (2) Convenio con IES y RSE (2) Convenio con IES, autoridades educativas y RSE (1) RSC y APP (1)	Participa en la definición de metas
c) Formación complementaria/ compensatoria al currículum	RSE (11)	Participa en la definición de metas
d) Capacitación a personal docente y directivo	RSE (3)	Participa en la definición de metas
e) Programas de Becas/apoyo a la trayectoria escolar	RSE (6) RSE y convenio con autoridades -Ministerio de Educación- (1)	Se limita a mitigar sus externalidades negativas
f) Apoyo en infraestructura y equipamiento	RSE (10)	
g) Vinculación con OSC promotoras de la investigación y difusión en educación	Patrocinio (1)	Se limita a mitigar sus externalidades negativas
h) Proyectos de comunicación social	RSE (5)	

Fuente: elaboración propia a partir de los reportes de sustentabilidad 2019 de las principales industrias del sector.

La tipología que se propone para esta investigación guarda correspondencia con la tipología de alianzas educativo-empresariales de Puryear (1997) recuperada por Larach (2008): “ayuda simple” (simple aid); “programas para el cambio” (program change); “inversión conjunta” (joint venture) y “políticas para el cambio” (policy change). Las dos primeras operan mediante un esquema bilateral: de una empresa a una escuela. La diferencia entre ambas es que en el tipo de alianzas "programas para el cambio" la asistencia que se provee se dirige a modificar el estatus de alguna situación previa. En su estudio de caso sobre la organización no gubernamental EDUCA, promovida por empresarios de República Dominicana y su influencia en la política educativa para promover el cambio, Larach (2008) identificó al programa “Apadrinamiento de escuelas” de Falcondo dentro del rango de “programas para el cambio”. De acuerdo a la periodización establecida para esta investigación se puede considerar que dicho programa se ha complejizado y ha adquirido rasgos del nivel de “política para el cambio”, dada su mayor capacidad en la toma de decisiones en un dominio de política educativa como la formación docente en un conjunto de escuelas. En efecto, las categorías “inversión conjunta” y “políticas

para el cambio” son más complejas pues operan mediante la integración de diferentes empresas para

implementar programas en una serie de escuelas. Ambos tipos de proyectos conllevan una visión más profunda del sector educativo pero la última se distingue por dirigirse más hacia la política educativa como campo que a un conjunto de escuelas específicamente.

De acuerdo a esta estrategia metodológica, se sigue un enfoque comparativo sincrónico supraestatal (Nohlen, 2007), a partir de un diseño de estudios de caso comparado-holístico (Yin, 2008). Los casos seleccionados son los siguientes:

Casos representativos de un nivel muy alto en la definición de metas en ámbitos de política educativa por parte de las corporaciones a partir de la RSE.

Proyecto: Apadrinamiento de escuelas Lugar: República Dominicana Empresa participante: programa gestionado por la Minera Falcon Bridge Dominicana (Falcondo), subsidiaria de la trasnacional Americana Nickel, propiedad del fondo privado de inversión, Global Special Opportunities. Este caso se caracteriza por un nivel muy alto de la definición de metas que ejerce la industria minera en las regiones en donde opera, particularmente en la provincia Monseñor Nouel, ya que este programa por sí solo concentra los tipos de participación A) - F). Su capacidad en la toma de decisiones es muy alta al ejercer una coparticipación en la gestión educativa al constituirse en una autoridad paralela.

Proyecto: Florece Lugar: México Empresa participante: British American Tobacco (BAT) Descripción: Detecta que los jornaleros agrícolas de las partes altas de las sierras cercanas a Nayarit acuden a los cultivos de tabaco acompañados de todos los miembros de su familia, incluyendo los niños. Para evitar que los menores realicen trabajos en los campos, la empresa, junto con el apoyo del sector privado y de los tres niveles de gobierno, encabezan la operación de los Centros “Florece”. A través de este proyecto se dota a los hijos de los jornaleros educación, alimentación y servicios médicos mientras sus padres trabajan (Comsustentable, 2012, 2014).

En relación al programa “Apadrinamiento de escuelas” de Falcondo, se considera como referencia de su rol como agente en la definición de metas su impacto en una política de Estado como la profesionalización docente. En 1997, mediante la Ley 66’97 se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) a través de una oferta conjunta entre los gobiernos provinciales y las universidades (Medina, 2002, p.97). Para 2008 el diagnóstico del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) mostró que las provincias en donde se implementaba el programa “Apadrinamiento de escuelas” ya tenían un mayor índice de docentes titulados (PNUD, 2013, p.79; BARNA, 2017), lo cual refleja el impacto del programa de formación previa e inicial docente y de gestión directiva promovido por la Fundación Falcondo.[1]

En el caso del programa “Florece” de British American Tobacco el ámbito de política educativa en el que participa en la definición de metas es la atención educativa a población vulnerable, específicamente los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. “Florece” inició operaciones en 2001 en coordinación con autoridades gubernamentales y educativas en los estados de Nayarit y Jalisco, así como organizaciones no gubernamentales a nivel local e internacional como parte de su política de RSE. Entre estas organizaciones destacan la Fundación para la Eliminación del Trabajo Infantil en el Cultivo del Tabaco (ECLT por sus siglas en inglés) y a nivel local la Asociación Rural de Interés Colectivo de Nayarit y Jalisco Desarrollo y Fomento A.C. El proyecto consiste en proveer de las instalaciones y la contratación de personal docente para hijos/as de jornaleros agrícolas migrantes en sus 3 centros Florece en las localidades de Amapa, La Presa y El Corte, municipio de Rosamorada, a fin de prevenir el trabajo infantil y el abandono escolar. A lo largo de la implementación de este programa se han atendido a 17 mil estudiantes (CIEDH, 11/04/17; BAT, 2020, 2021), lo que destaca como una oferta paralela al programa federal que tiene a dicho sector como población objetivo, el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM). Las organizaciones que monitorean la actividad de la industria tabacalera han identificado que sus actividades de RSE son particularmente intensas en sus áreas de influencia y se enmarcan en su estrategia de *lobby* para incidir en la regulación del sector (Guerrero, et al., 2010; Riggins, 16/03/12).

La estrategia de análisis contempla la elaboración de una matriz en la que se identifiquen los rasgos característicos de la conducción estratégica de la RSE en los proyectos que corresponden a cada caso y de qué manera se manifiestan. El diseño de la matriz recupera los principales planteamientos de la conducción estratégica de la RSE, un tipo de participación de las corporaciones que es propiciada en el marco de la transición al Estado de competencia. El Estado de competencia se caracteriza por promover el derecho de los actores no estatales a participar en ámbitos de política pública. De acuerdo con la corriente teórica de la RSE como acción política, las corporaciones reorientan sus metas hacia funciones sociales como consecuencia del vacío de capacidad regulatoria que el Estado deja.

Tabla 2. Manifestación de las características de la conducción estratégica de la RSE en cada caso

Tabla 2. Manifestación de las características de la conducción estratégica de la RSE en cada caso

	Apadrinando Escuelas	Programa Florece
Articula el compromiso social con la generación de ganancias		
A través de su compromiso social adquiere un papel que le permite definir metas		
Los actores estatales participan como clientes de las metas que las corporaciones definen		
Sus programas se basan en la evaluación, monitoreo y el financiamiento basado en resultados		

Fuente: elaboración propia

A través de la elaboración de los datos mediante este instrumento es posible plantear en qué medida estos casos son representativos de la consolidación de las corporaciones en la definición de metas en política educativa, de acuerdo al modelo de la Nueva Ciudadanía Corporativa. El criterio de representatividad corresponde al de la generalización analítica, que consiste en corroborar o refutar las premisas teóricas que se toman como punto de partida a través de los hallazgos proporcionados por los casos.

Se recupera la teoría de la Nueva Ciudadanía Corporativa (Matten y Crane, 2005) que considera a la RSE en términos políticamente extendidos. Lo anterior significa que la influencia de las corporaciones en la sociedad trasciende actividades meramente instrumentales para posicionarse como agentes social y políticamente responsables y activos y asumen funciones propias del Estado. Por lo tanto, para sostener que las corporaciones que integran las unidades de análisis de los estudios de caso están asumiendo funciones propias del Estado mediante sus proyectos de RSE, se identifican los parámetros que permiten afirmar ese rol. Uno de los componentes clave de la conducción estratégica de la RSE es identificar la "dimensión social del contexto competitivo" (Bhinekawati, 2017, p.21). Es decir, se requieren atender las problemáticas sociales que en cierto grado afectan la competitividad de la empresa. Al asociar ambas dimensiones es posible alcanzar beneficios mutuos de largo plazo. No obstante, esto presenta el reto de equilibrar las relaciones con las partes interesadas con las que se interactúa a nivel interno (empleados, socios) y externo (proveedores, el entorno local y comunitario). Una gestión adecuada de las relaciones con las partes interesadas implica priorizar problemáticas sociales que se cruzan tanto con los intereses de dichas partes, como con los objetivos de la empresa. Estando presentes estos elementos es factible sostener el supuesto de que las corporaciones tienen capacidad en la definición de metas.

Si recuperamos las premisas de la Nueva Ciudadanía Corporativa, observamos que el involucramiento político de la RSE es una consecuencia del desvanecimiento de los límites entre las atribuciones de las entidades de gobierno y las empresas, de la pérdida en la capacidad de regulación de las primeras y, simultáneamente, de la mayor capacidad en la exigencia de rendición de cuentas de organizaciones de la sociedad civil: "las corporaciones comienzan a actuar ellas mismas como reguladores cuando la regulación del gobierno no está disponible o no se cumple (Scherer y Palazzo, 2011, p.917)". En el caso de las unidades de análisis que integran los casos correspondientes, su participación en campos de política educativa mediante la RSE adquiere funciones propias del Estado en la medida en que lo reemplazan a través de su intervención.

En relación al programa "Apadrinamiento de escuelas" de Falcondo, se considera como referencia de su rol como agente en la definición de metas su impacto en una política de Estado como la profesionalización docente. En 1997, mediante la Ley 66'97 se crea el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio a través de una oferta conjunta entre los gobiernos provinciales y las universidades (Medina, 2002, p.97). Para 2008 el diagnóstico del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) mostró que las provincias en donde se implementaba el programa "Apadrinamiento de escuelas" ya tenían un mayor índice de docentes titulados (PNUD, 2013, p.79; BARNA, 2017), lo cual refleja el impacto del programa de formación previa e inicial docente y de gestión directiva promovido por la Fundación Falcondo.

En el caso del programa "Florece" de British American Tobacco (BAT) el ámbito de política educativa en el que participa en la definición de metas es la atención educativa a población vulnerable, específicamente los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. El proyecto consiste en proveer de las instalaciones y la contratación de personal docente para hijos/as de jornaleros agrícolas migrantes en sus 3 centros "Florece" en las localidades de Amapa, La Presa y El Corte, municipio de Rosamorada, Nayarit, a fin de prevenir el trabajo infantil y el abandono escolar. A lo largo de la implementación de este programa desde 2001 se han atendido a 17 mil estudiantes (CIEDH, 11/04/17; BAT, 2020, 2021), lo que destaca como una oferta paralela al programa federal que tiene a dicho sector como población objetivo, el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante

(PAEPEM). El rol que esta iniciativa desempeña resulta particularmente relevante a la luz de la frecuente suspensión de presupuesto que este programa ha padecido por parte del gobierno federal, en 2019 y consecutivamente desde el 2021 y 2022 (CEFP, 2022).

En ambos casos, la capacidad en la definición de metas que las corporaciones alcanzan responde en parte al vacío en la capacidad regulatoria del Estado, de acuerdo a las teorías del Estado de competencia y a la Nueva Ciudadanía Corporativa. Por lo tanto, el supuesto se sostiene con base en las características que presentan ambos casos en relación a las premisas teóricas que se toman de referencia. Se puede afirmar que la conducción estratégica de la RSE que presentan ambos casos es congruente con las premisas de ambas teorías, la asimilación de funciones del Estado por parte de actores no estatales como las corporaciones.

[1] Si bien se considera, como lo han señalado el BID y el PNUD, que la correlación entre mayor índice de titulación docente y desempeño académico no es necesariamente una correlación positiva, se puede afirmar en cambio, que la mayor influencia del sector empresarial dentro de la formación docente en tanto dominio de política educativa es un indicador de su ascenso como agente con una capacidad alta en la definición de metas.

Conclusiones

Las implicaciones de la transición al Estado de competencia en el Sistema Educativo Estatal arrojan nuevas luces sobre las interpretaciones que se han planteado sobre el efecto de procesos estructurales como la privatización endógena y exógena, así como de reformas como la autonomía de gestión con rendición de cuentas. La figura del Estado de competencia permite sostener que, como agente, el Estado sigue presente, sin embargo, su función se ha reorientado a promover la participación del sector privado en el Sistema Educativo Estatal, así como de lógicas gerencialistas que derivan en la expansión de soluciones de mercado en el SEE. Incluso en los escenarios de privatización más extremos como en los cuasi-mercados, se reconoce que el Estado sigue desempeñando una función orientada a compensar los fallos de mercado.

Bibliografía

- BARNA. (2017). *Fundación Falcondo: Pioneros en el desarrollo sostenible a través de la inversión social*. República Dominicana, BARNA Management School.
- Bhinekawati, R. (2017). *Corporate social responsibility and sustainable development : social capital and corporate development in developing economies*. London: Routledge.
- British American Tobacco. (2021). *ESG Report 2020*. [https://www.bat.com/group/sites/UK____9D9KCY.nsf/vwPagesWebLive/DOAWWEKR/\\$file/BAT_ESG_Report_2020.pdf?o](https://www.bat.com/group/sites/UK____9D9KCY.nsf/vwPagesWebLive/DOAWWEKR/$file/BAT_ESG_Report_2020.pdf?o)
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. (29 de marzo 2022). *Evolución del Presupuesto de Educación Básica 2019-2022. Nota informativa*. Recuperado el 18 de diciembre de 2022 de: <https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2022/notacefp0222022.pdf>
- Centro de Información sobre Empresas y Derechos Humanos. 11 de abril 2017. México: British American Tobacco desarrolla programa contra trabajo infantil en beneficio de 15 mil niñas y niños, según autoridades. <https://www.business-humanrights.org/es/%C3%BAltimas-noticias/m%C3%A9xico-british-american-tobacco-desarrolla-programa-contra-trabajo-infantil-en-beneficio-de-15000-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-seg%C3%BAn-autoridades/>
- Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Organization, *Government and Opposition* 32(3), 251-274.
- Comsustentable. (2015). *Anuario Corresponsables, 2015. Organizaciones responsables y sustentables*. 4ª edición México.
- Danielsen, D. (2005). How corporations govern: Taking corporate power seriously in transnational regulation and governance. *Harv. Int'l LJ*, 46, 411.
- Fleming, Peter y Jones, Marc. (2013). *The end of corporate social responsibility: crisis & critique*. London: SAGE.
- Guerrero, A., Madrazo, A., Cruz, J. y Ramírez, T. (2010). *Identificación de las estrategias de la industria tabacalera en México. Documentos de Trabajo*, 51, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jessop, B. (2002). Globalization and the national state. *Paradigm lost: State theory reconsidered*, 185- 220.
- Klees, S. (2020). New Philanthropy: A Critique. En *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*. NORRAG Special Issue No. 4
- Larach, L. (2008). *Business as educational policy actors: A case study of EDUCA*. Dissertation for Doctor of Philosophy, University of Columbia.
- Matten, D. y Crane, A. (2005). Corporate citizenship: towards an extended theoretical conceptualization, *Academy of Management Review*, 30(1): 166-179
- Medina, A. (Ed.). 2002. *Eficiencia, equidad y calidad en el Sistema Educativo de La República Dominicana y América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo/Instituto Interamericano de

Desarrollo Social (BID/INDES); Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

Nohlen, D. (2007). *Ciencia política: teoría institucional y relevancia del contexto*. Bogotá, Universidad del Rosario.

Pereira, F. y Goldsmith, P. (2006). Industrial Illegitimacy and Negative Externalities: the Case of the Illinois Livestock Industry. *American Agricultural Economics Association Annual Meeting, Long Beach, California, July 23-26*.

Porter, M. y Kramer, M. (2006). Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility. *Harvard Business Review*, 80(12), 78-92.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Política Social: capacidades y derechos*. Vol 3. PNUD.

Puryear, J. M. (1997). *Partners for progress: Education and the Private Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington DC: America's Society, CEAL and Interamerican Dialogue.

Riggins, T. 16 de marzo, 2012. Mexican Tobacco Growers: Economically shunned by industry, still used as lobbyists. *International Consortium of Investigative Journalists*. <https://www.icij.org/investigations/smoke-screen/mexican-tobacco-growers-economically-shunned-industry-still-used-lobbyists/>

Scherer, A. G. y Palazzo, G. (2011). The New Political Role of Business in a Globalized World: A Review of a New Perspective on CSR and its Implications for the Firm, Governance, and Democracy. *Journal of Management Studies*, 48:4 June, doi: 10.1111/j.1467-6486.2010.00950.x

UNESCO. (22/01/2015). *New report finds Fortune 500 companies committ a fraction of CSR spend on education*. Recuperado el 06/09/21 de http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/new_report_finds_fortune_500_companies_commit_a_fraction_of/

Van Fleet, J. (2012). *Scaling up Corporate Social Investments in Education: Five Strategies that Work*. Washington D.C. The Brookings Institution.

Yin, R. (2008). Primeros pasos: Cómo saber si se debe utilizar el estudio de caso como método de investigación y cuándo hacerlo En *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Palabras clave

corporaciones; regulación; política educativa

Autoestima e inclusión elementos de aprendizaje en estudiantes de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA). Universidad de Guadalajara. Aprendizaje, autoestima, rizoma, pedagogía, participación, reconstrucción.

Victor Manuel Sánchez Bernal¹; Pedro Figueroa Bautista¹; Gerardo Cruz Sandoval¹; Victor Manuel Villalvazo López¹

1 - Universidad de Guadalajara.

Resumen de la ponencia

Investigación exploratoria que tiene como intención estudiar tácticas de autoestima que permitan a estudiantes participar en procesos de inclusión, aprendizaje, emancipación, de reconocimiento de sí mismos y de los otros, además de la revaloración de su entorno cultural como elemento de liberación. La inquietud por este estudio surge de un proceso de observación-autoreflexión de la propia práctica docente en el Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur). El docente imparte las disciplinas: Estrategias de Vinculación Social en la Maestría en Manejo de Recursos Naturales; y Sistemas Agropecuarios, en la Licenciatura de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA). Considérese que la autovaloración y el reconocimiento de sí mismos inciden en el rendimiento de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de IRNA. La observación directa y participante, los registros diacrónicos y sincrónicos de etnohistorias realizadas con discentes, y la implementación de círculos de cultura como modo de intervención se dio con la participación del docente y de una terapeuta, que permitieron al profesor observar e identificar en los estudiantes miedos, inseguridades, desaliento, falta de motivación, frustraciones y situaciones personales, y el percibirse fuera de su ambiente, se sienten presionados a abandonar la carrera. Para su análisis y sistematización propositiva el registro recurrirá referentes teóricos, propositiva que busca implementar acciones en red rizomáticas para contribuir a una cultura de paz. Palabras clave: Aprendizaje, autoestima, rizoma, pedagogía, participación, reconstrucción.

Introducción

El interés del profesor por iniciar y continuar con esta propuesta de investigación exploratoria surge del proceso de observación-autoreflexión realizado durante la propia práctica docente en el Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur). En este lugar imparte dos cursos; Estrategias de Vinculación Social a discentes de Maestría en Manejo de Recursos Naturales, y Sistemas Agropecuarios en la Licenciatura de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA).

También, obedece al modo como se imponían los cursos; apatía, inseguridad, a la clásica forma bancaria, y ante el desinterés de recibir cada semestre estudiante a los cuales ponía una barrera y no se los veía más allá que como una masa de seres humanos. No obstante, estas dificultades incentivan las posibilidades, y en un proceso inacabado llevan a pensar y a cambiar la actitud personal, lo cual permitió al profesor enfrentar su historicidad y buscar veredas que nutrieran su práctica docente, y así su comunicación deficiente, lo llevo a una comunicación dialógica.

Las políticas institucionales a través de los recortes presupuestales para la educación y las imposiciones de nuevos estándares internacionales educativos lanzaron al profesor a impartir clases sin contar con ninguna experiencia como docente. Motivo que lo llevó primero, a tratar de construir un puente de comunicación dialógica con los estudiantes por medio de información personalizada, posteriormente a la proyección de películas en el auditorio del centro universitario sobre temáticas del curso, círculos de cultura por medio de transectos-circuitos-caminatas a lugares próximos a Autlán con el fin de incentivar la observación directa y la observación participante de la realidad y los objetos que integran o conforman el entorno del sistema agroalimentario, mas tarde el profesor solicito a los discentes que escribieran su etnohistoria.

Esta metodología permitió al profesor acercarse y reflexionar sobre su historicidad, posteriormente al observar mal trato, y acoso, entre los estudiantes, lo que hoy retóricamente se dice bullying, se proyectó la película mexicana: "Después de Lucia", que trata sobre el tema. Al solicitar a los dicentes la reflexión sobre la película, se percibieron las situaciones fuertes que los estudiantes habían vivido y que venían arrastrando desde la infancia.

Situación que llevó al docente a buscar la colaboración de una terapeuta que trabaja con medicina alternativa para un primer taller con el grupo de 26 estudiantes del semestre 2015-B. De acuerdo a los registros observados, la deserción y el bajo rendimiento escolar de estudiantes de la carrera de IRNA están relacionados con la situación socioeconómica, con problemas de autovaloración de sí mismos y con los otros como seres históricos y reflexivos.

En este orden de ideas se analiza, a través de un proceso constructivo integrando, la observación directa y participante, la participación en los círculos culturales, y las etnohistorias que permitió a los investigadores/investigadores sistematizar, generar e implementar estrategias para la autoestima, de reconocimiento de sí mismos y de los otros en el procesos de inclusión, de participación, de aprendizaje, de emancipación, revalorando su entorno como espacio de libertación en su dimensión rizomática, abierta a posibilidades en varios sentidos.

Desarrollo

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA), del Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur) con sede en Autlán de la Grana, Jalisco, México, vienen de otros Estados y regiones de México; o de municipios, poblaciones, rancherías y comunidades indígenas aledañas al Municipio de Autlán de la Grana, Jalisco. Enfatizo la comunidad indígena porque a 80 kilómetros de Autlán se encuentra el municipio de Cuautitlán de García Barragán, región que integra poblaciones indígenas de origen náhuatl. De este municipio ingresan al centro universitario mujeres y hombres jóvenes que tratan de "superarse" estudiando alguna de las 16 carreras a nivel licenciatura y 1 de técnico superior.

Estos jóvenes en su condición sociocultural, antropológica, ambiental, histórica, cognitiva, sus saberes, y su percepción se integran o se les encajona en un modelo determinista, clasista, machista y además homogenizante de educación bancaria tradicional, así mismo, la curricula no dialoga con sus saberes, percepciones, e intereses, ni con las problemáticas locales, sino que responde a una concepción de sujeto criticada por Freire porque se consideran "depositarios de ideologías con una lógica mercantil" y que más que sujetos reflexivos y pensantes son objetos pasivos o simples mercancías.

En este marco contextual los estudiantes de IRNA llegan a vivir a Autlán, en un sistema cultural, antropológico, e histórico que es ajeno a sus regiones, enfrentándose así a un proceso de adaptación. Proceso este que afecta más que su situación socioeconómica y la deserción escolar tienen que ver además con miedos, inseguridades, desaliento, falta de motivación, frustraciones y situaciones personales que se van sumando.

Al sentirse fuera de su ambiente, el joven se ve presionado para finalmente desertar de la carrera. Además de la heterogeneidad sociocultural, antropológica, económica, ambiental, y escolar los estudiantes de IRNA se enfrentan a la demanda que el mercado de la educación determina "estudiantes competitivos", esto es que de 20 estudiantes que llegan a IRNA, de 2 a 5 entran en este esquema porque cuentan con promedios de 8 a 10, los otros 15 llegan con promedios bajos, y por no alcanzar el puntaje para otras carreras optan por ingresar a IRNA.

Por lo tanto, el sistema educativo bancario al imponer el estándar del perfil de competitividad y de individualismo que no fomenta la auto reflexión, mucho menos el pensamiento crítico ni proponen la posibilidad metodológica participativa, la educación sigue siendo una utopía. Otra situación presente en los estudiantes de IRNA, es que cuando regresan a sus comunidades por días festivos o puentes no cuentan con servicios de internet eficiente, no tienen una computadora, lo que justifica la no entrega de tareas.

Además, | cada semestre, algunos estudiantes no asisten a clase ni a prácticas de campo por asuntos personales, ejemplo: embarazos, epilépticos, problemas de articulaciones, que inciden en la participación reflexiva y en el aprendizaje que les permita construir puentes teóricos, conceptuales y metodológicos entre la teoría y la praxis. En este sentido, la presente investigación realiza una cartografía con la pretención de generar e implementar estrategias y dinámicas de autoestima que permita a los estudiantes participar en procesos de inclusión, de emancipación, de reconocimiento de sí mismos y de los otros, además de revalorar su entorno como espacio rizomáticos, en red, abierto a la heterogeneidad. En este mismo tenor, este trabajo de investigación pretende aportar a corto, mediano y largo plazo para mejorar la situación de los participantes de esa comunidad, incluyéndonos los investigadores.

Discusión y reflexión analítica.

El inicio de este trabajo, es a partir de un horizonte donde nada está terminado ni concluido, sino que es un proceso constructivo inacabado. El referente teórico se fundamenta en el pasamiento Freireano ya que de acuerdo a Acevedo Aguirre (2006, p. 131), "el pensamiento de Freire sigue siendo actual, y puede ser novedoso porque ello depende de la manera como se lee, como se interroga y como se utiliza."

La obra *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Gadotti, Gomez, Freire, 2006, 1.ed. 2003) sera fuente de consulta continua para el desarrollo de la investigación. En esta obra, Acevedo Aguirre cimbró el alma del profesor cuando afirma que "la indignación es el punto de partida para la construcción de una pedagogía que respete ante todo la dignidad humana" (Acevedo Aguirre, 2006, p.131), pedagogía que debe estar inspirada de la esperanza. Partiendo de la urgente necesidad de un pensamiento crítico, radical y esperanzado que nos ayude a comprender una situación compleja y dolorosa y que ayudándonos a comprenderla nos ayude también a transformarla en potencial para la construcción optimista de nuestro futuro.

De acuerdo con Quesada Ugalde (2006), en la misma obra disponible en internet en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/ugalde.pdf>, destaco las siguientes afirmaciones como importantes para elaborar en una futura investigación profundizada sobre autoestima y aprendizaje:

La problemática de la investigación se ubica en el contexto internacional: praxis y situación política, económica y social latinoamericanas atraviesan una crisis con acentuado deterioro cultural. Preocupación por el porvenir de

nuestros pueblos y de la humanidad. El fenómeno de la globalización, incide en la desigualdad y transforma la sociedad. Incremento en niveles de pobreza, desempleo, delincuencia, e inseguridad. Deterioro de la educación. Diferencia en la calidad de los servicios educativos entre zonas rurales y urbanas, ingreso tardío a la educación básica, deserción, jóvenes que al término de su escolarización muestran capacidades mínimas para leer, comunicarse por escrito y realizar cálculos matemáticos, deteriorada oferta pedagógica y condiciones laborales de docentes y desprestigio de esta profesión, según Quesada Ugalde (2006). El impacto social que se desprende de los resultados señalados y se conjuga con la aparición de nuevos fenómenos sociales, como el que vive actualmente la población juvenil. Afirma Quesada Ugalde que en los últimos años y de manera acelerada, se ven incrementadas las cifras de jóvenes que son sujeto de agresión, abandonan sus estudios para realizar trabajos donde son explotados, deambulan por las calles, se prostituyen, se involucran en actividades delictivas cada vez más violentas y se ven avasallados por el consumo de drogas-. Problemática que pone en evidencia el nivel de violencia y segregación que se está gestando en el corazón de nuestras sociedades. Considerar con Quesada Ugalde, que las normas de intercambio internacional, las vías de comunicación y el modelo económico no son los únicos elementos que han variado en las sociedades. -Han cambiado también la dinámica familiar, las tareas cotidianas de la mayoría de hombres y mujeres, los hábitos de consumo, y nuestros referentes éticos. La población juvenil también ha cambiado. Es común escuchar a los padres y abuelas o abuelos decir "¿Cómo son de inteligentes los jóvenes de ahora!" al notar que, por ejemplo, un joven no se comporta igual que uno hace treinta años-. Afirma con la autora que: No sólo la evolución de su desarrollo es más acelerada, sino que aparecen otras habilidades y disposiciones genéticas con las que no contaban generaciones anteriores. -La mayoría de jóvenes hoy día prefiere jugar con juegos electrónicos que platicar o incluso practicar una actividad física, quizás por lo atractiva que les resulta la tecnología o en parte porque no es seguro estar fuera de casa-. Lo cierto es que las nuevas generaciones son significativamente diferentes en aspectos como aptitudes, comportamientos, intereses o pasatiempos. Así mismo, los aspectos, biológicos y culturales, da como resultado que la visión del mundo y su manera de funcionar se modifique. Todavía, ver con Quesada Ugalde (2003, p.42) que: "En un contexto globalizado, -la variación en las dinámicas de las relaciones incide para modificar el entorno nacional en aspectos sobre los que el sistema no siempre tiene control. En este sentido, uno de los problemas más importantes que enfrentan las naciones latinoamericanas es el de "no tener conciencia" de las implicaciones que estos cambios le traen, y por tanto no ha logrado construir una comprensión profunda de lo ocurrido en su seno-. De ahí, en parte, que el sistema no haya realizado los ajustes necesarios para atender satisfactoriamente los cambios en el perfil de los ciudadanos y sus comunidades." Para esta autora: "Nuestro sistema sigue funcionando bajo un enfoque adultocéntrico, -en el cual no hay espacios funcionales donde las nuevas generaciones puedan encontrar eco para sus necesidades. A pesar de los logros alcanzados por los países latinoamericanos en la transición y consolidación democrática, sectores de la población como jóvenes son sujetos de segregación, en cuanto no tienen mayores oportunidades de participación que den como resultado la solución a los problemas que enfrentan. Entonces el fenómeno aparece también como un problema generacional, y por tanto, con importantes raíces culturales que hacen más vulnerables a las sociedades-." Es innegable que la interrelación entre el acelerado desarrollo científico, las tecnologías y su aplicación a la productividad constituyen factores que establecen demandas sobre los procesos educativos. "Uno de los grandes retos de la educación, en este sentido, será, ante concepciones de competitividad y eficacia del Estado tan reduccionistas, cómo lograr mayores niveles de equidad en la educación, dentro de un proceso de globalización económica desigual, excluyente y segmentado" (Cf. Quesada Ugalde, 2003, p. 61). -Nuestras sociedades enfrentan un malestar generalizado que atraviesa las dimensiones económica y política, y de manera especial la socio-cultural. La vulnerabilidad en que se encuentran demanda transformaciones estructurales integrales frente a un esquema que demuestra agotamiento y en donde la educación nuevamente es llamada a ser un importante eje articulador. Durante años, diversos especialistas en el área han venido señalando la incapacidad de los enfoques educativos tradicionales para proponer procesos que respondan como estrategias de cambio social-. En este tenor Freire, considera que es necesario desarrollar procesos educativos que promuevan una construcción comprensiva de los fenómenos sociales y el desarrollo de habilidades y actitudes que permita a los estudiantes forjarse una mejor calidad de vida. Conforme Quesada Ugalde (2003, p.43), "Pese a esos llamados, nuestros sistemas educativos se mantienen apegados a unos contenidos curriculares y a una práctica pedagógica con dificultades para evolucionar". Retomar la afirmación de la autora: resulta claro que las políticas y propuestas educativas no sólo no han logrado incidir con soluciones efectivas a la problemática social, sino que no brindan una oferta atractiva para importantes porciones de niños, niñas y jóvenes. Además, aparecen debilitadas para propiciar la construcción de una fortalecida identidad cultural en las nuevas generaciones. Es necesario entender la complejidad de la problemática social a la que precisan responder las propuestas educativas. Por tanto, continuar pensando la educación en términos de la competitividad económica sólo ampliará los ámbitos de exclusión social, porque está claro también que sólo poseen condiciones de competencia ciertos sectores de la población. Nuestra responsabilidad y reto principal es pensar en alternativas que signifiquen oportunidades efectivas para que nuestra ciudadanía, como un todo unida, camine hacia un desarrollo armónico que funcione para todos. (p.54) "Entre los cambios de fondo que requiere el modelo educativo se sitúa la visión y misión de la educación, es decir, el concepto de educación y sus objetivos. En este sentido, la concepción de la educación como transferencia y acumulación de conocimiento ha perdido total vigencia; de ahí que la propuesta de Freire resulte una referencia de gran valor. Parafraseando a Gadotti (2001), la teoría pedagógica de Freire concibe la educación como un proceso donde el conocer y aprender se traducen en una lectura de lo que sucede en el mundo, con la mirada puesta en hacer posible su transformación, desde la perspectiva y realidad de los individuos que la viven, de manera que la comprensión y los vínculos que construyen cambian su visión y forma de acercarse a esa realidad, porque el proceso educativo les da la posibilidad de construir sus propias categorías de pensamiento y, organizar su mundo paraproponer formas de transformarlo (Quesada Ugalde, p. 56). De acuerdo con Quesada Ugalde (2003, p. 43), "construir conocimiento, es alcanzar un estado de comprensión tal,

respecto a temas y situaciones de interés personal que permite a la persona actuar sobre su entorno, sobre sí mismo y su realidad". Con esta conceptualización, sustentada en Freire, nos aleja de la escuela y nos coloca como sujetos miembros de un entorno repleto de fenómenos, eventos, procesos y emociones por comprender, donde el comprender nos introduce en un pensamiento reflexivo y productivo, que busca una concreción en acciones prácticas transformadoras de nosotros, del entorno, del nosotros y en ese entorno. "Un rasgo notable de la filosofía freiriana es la asignación de una connotación antropológica de la educación, a partir de la cual propone que la acción educativa esté siempre situada en la cultura del alumno" (Gadotti 2001, p. 20 apud Quesada Ugalde, 2003, p. 46). Todavía, Quesada Ugalde, afirma que "Éste se convierte en un principio que confiere un lugar de importancia tanto al saber científico elaborado como al saber cotidiano. En este sentido sostiene que el alumno no registra de manera separada las significaciones instructivas de las significaciones educativas y cotidianas (Gadotti 2001, p.5 apud Quesada Ugalde, 2003, 46).

El capítulo de Quesada Ugalde (2003, p. 46) es fundamental para entender que "El estudiante en la cotidianidad observa cómo la sociedad produce y utiliza el conocimiento, y este aprendizaje es incorporado en su repertorio de manera que dentro de la metodología que propone Freire estos conocimientos previos son utilizados como punto de referencia primaria para desarrollar las situaciones de aprendizaje y son reconocidos con respeto como aportes a la discusión y el análisis grupal."

"Otro rasgo particular en la filosofía freiriana, que puede orientarnos en esa renovación de la educación, es la relación práctica que establece entre el conocimiento y el proceso de aprendizaje, en la cual incorpora uno para qué ligado a lo que se conoce. De ello formula que el individuo, para conocer realmente, debe poder hacer algo con el aprendizaje construido, de manera que en el conocer el sujeto construye conocimiento y lo produce. Afirmación que nos habla de los contenidos en un proyecto educativo, del lugar de la representación de los aprendizajes y de la importancia del potencial creativo y productivo de los estudiantes en su proceso de conocer." (Quesada Ugalde 2003, p. 46)

Junto a esta idea, concuerdo con Freire de que un proyecto educativo debe generar profundidad en los procesos de aprendizaje, además de trabajar intencionalmente la construcción y producción del conocimiento, como una amalgama que tiene posibilidades de trascender en la fuente de transformación social. Por tanto, la escuela, en la figura del docente como facilitador, debe proveer posibilidades y oportunidades para que el alumno, al aprender, también produzca conocimiento (Gómez, M, 2005).

Parte del trabajo intencionado que en mi opinión Freire plantea, consiste en que tanto docente como discente comprendan este principio: "lo que se aprende debe tener posibilidades de aplicación y recreación" (Gadotti, 2001, p. 7). Lo anterior nos señala que el conocimiento no es estático, ni surge de afuera; por el contrario, el conocimiento vive cambios constantes y surge a partir de lo que el individuo hace. Por lo tanto, la participación del alumno dentro de contextos educativos debe proveer diversas formas de acción y relación con el objeto a conocer. Respecto a esta participación, Freire refiere que debe ser "un acto de creación capaz de desencadenar actos creadores, donde los sujetos participantes desarrollen la impaciencia, la vivacidad, la invención y reinención" (Freire 1999, p. 2).

Freire propone la generación de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes escudriñen en la realidad, desde una perspectiva global, para comprenderla de manera consciente y crítica, tomar posición sobre ella y proponer formas creativas de transformarla. Esto obliga al docente a recurrir a prácticas diferentes a las tradicionales y a actualizar con profundidad su conocimiento del contexto social con un manejo de la información más interdisciplinario, para poder desempeñarse como un orientador efectivo (Quesada, M. 2003, p. 57)

Dicho en otras palabras, la participación desde la perspectiva de Freire plantea como elemento central la incorporación del potencial de expresión creativa y crítica, así como el aprovechamiento del potencial comunicativo del alumno. Y su espíritu, a mi parecer, lo recoge de manera justa la siguiente expresión: "La verdad no nace de la simple amalgama de mi mirada con la mirada del otro, nace del diálogo-conflicto entre esas miradas (Quesada, M. 2003, p. 58)

La confrontación de enfoques es necesaria para llegar a la verdad común. Caso contrario, la verdad a la que se llega es ingenua y no crítica. (...) Mi conocimiento sólo es válido cuando lo comparto con alguien. Es una necesidad ontológica y epistemológica." (Gadotti 2001, p. 25). Y es que, para Freire, la escuela debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador. (Apud Quesada Ugalde, 2003, p. 58)

"Concibe la educación como un proceso afectivo y social, dotado de esperanza y solidaridad, que posibilita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Transformar la educación en una experiencia de liberación consciente requiere de crear nuevas vivencias, solidarias, y nuevas relaciones sociales y humanas (Gadotti 2001, p. 7). El acto liberador al que apunta Freire deviene en gran medida al creer en mí mismo, mirando, comprendiendo y actuando sobre mi realidad, junto a aquellos con quienes convivo." (Quesada Ugalde, 2003, p. 58)

Por su parte, la visión democrática de la educación se expresa en la metodología y en el ambiente de aprendizaje que se genera. Se ve reflejada en un contexto de aprendizaje que establece espacios en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de indagar y no de esperar a que el docente les dé la información; espacios que brinden oportunidades para formar opinión y no repetir lo que el docente piensa; espacios para expresarse y no limitarse a escuchar, y como momento de síntesis, espacios para proponer formulaciones propias. Todas estas nuevas formas de participar están atravesadas por un rasgo bastante particular: *la toma de decisiones* a la que tienen acceso los estudiantes.

La propuesta pedagógica de Freire nos muestra opciones metodológicas marcadas por una dinámica de diálogo y de toma de decisiones que posibilita que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje

y se sientan dueños de él. En este sentido, podemos decir que las posibilidades comunicativas y reflexivas que se gestan a partir de la relación dialógica que define Freire, son uno de los elementos más poderosos que abre caminos para acercarnos al verdadero significado de "saber aprender".

Ante la presencia de un modelo educativo determinista que fundamenta el éxito en el "desarrollo" de infoestructura e infraestructura, especialmente, la que tiene un grupo valorado de profesores, que "enseña". No obstante, este modelo se ha aproximado a las clases populares con esquemas teóricos y tecnológicos montados, sin conseguir ver el otro y su cultura. Por lo que la teoría de aprendizaje o 'Método Paulo Freire' es un confrontamiento a la concepción de educación bancaria ya que como un acto de conocimiento y político demanda de competencia conceptual específica y política del para qué, con qué, para quién, con quién y contra quién. El profesor hace parte de la vida de los educandos y de la sociedad, por eso no puede admitirse ser un mero ejecutor de políticas emanadas de las "esferas superiores".

En este tenor, la propuesta pedagógica de Freire, el "círculo de cultura" (Freire, 1996), cita que este círculo puede ser reinventado en los diversos niveles y modalidades educativas contribuyendo con la elaboración de nuevo material didáctico ya sea texto impreso, digital, en audio, en vídeo, en vídeo-aulas, en programas y transmisiones radiofónicas por tecnología streaming con uso de la internet configurando una innovación pedagógica.

En el círculo, el mediador llevaría al estudiante a pensar, a generar nuevas ideas, a conocer e involucrarse con los otros y ambos se darían existencia por medio de la comunicación, de una multiplicidad de conexiones (sociales, históricas, afectivas, psicosociales, educativas, económicas, artísticas, etcétera); son anfitriones y acogidos, pero no podrán ser encajonado en una determinada posición que interese solamente a determinados sectores de poder (Cf. Gómez, 2004, 2015).

Además, en la dimensión filosófica, la complejidad de lo obvio y de lo cotidiano, torna más difícil abrirse para lo inédito y resignificar los saberes para una formación ciudadana pues carga la cultura machista, egocéntrica, adultocentrada sin valorar, entre otras, cuestiones de género, diversidad, salud, tecnología y medio ambiente. Y, es esta complejidad la que nos desafía a mantener un espacio de debate, reflexión, en permanente diálogo, con quienes toman decisiones de política educativa.

Autores como Gilles Deleuze y Felix Guattari "cuestionan la sociabilidad predominante, refractaria a los cambios, y aportan elementos que retoman para trabajar la multiplicidad, la diversidad, las relaciones y las dinámicas de las conexiones ramificadas en todos los sentidos" y coincide de que la posibilidad cognitiva, de conocer, no está en la secuencialidad y sí en la descentralización del sistema de escritura hipertextual, donde el arte encuentra un fuerte aliado ya que despierta la sensibilidad (Gómez, 2015, p. 200).

Considerando así mismo que "innovar no es crear de la nada, decía Paulo Freire, es más bien tener la sabiduría de revisar lo viejo y re-inventar el mundo. Re-leer la práctica educativa para pensar la informática en la escuela [universidad], es coherente con el sueño de hacer una escuela [universidad] con un alto grado de eficacia social. Es, desde esta perspectiva, que se da la posibilidad de trabajar la producción del conocimiento, de la lectura y la escritura en las redes computacionales. "Internet, no como finalidad en sí mismo, pero sí como elemento activo para la solidaridad humana." (Gómez, 2000, s.p.)

No podemos mantener una educación que ya no solo es bancaria, sino además con vocación de empresa multinacional. Por lo que la evaluación que clasifica, selecciona y castiga, ratifica la exclusión social. Freire cita que la construcción del conocimiento, es alcanzar un estado de comprensión tal, respecto a temas y situaciones de interés personal que permite a la persona actuar sobre su entorno, sobre sí mismo y su realidad.

Lo que se aprende debe tener posibilidad de aplicación y recreación ya que el conocimiento no es estático, ni surge de fuera. Por el contrario, el conocimiento vive cambios constantes y surge a partir de lo que el individuo hace. El conocimiento de cada individuo es válido cuando se comparte con alguien ya que es una necesidad antológica y epistemológica. Freire menciona que la escuela debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador, piensa que la educación es un proceso afectivo y social dotado de esperanza y solidaridad.

----- Conclusiones

El proceso de observación-reflexión de cuatro años efectuado a través de la comunicación dialógica entre docente-dicentes de segundo semestre de la carrera de IRNA, en la materia de Sistemas Agropecuarios ha permitido construir una red rizomática a partir de nuestra autovaloración como personas pensantes y reflexivas, utilizando anotaciones diacrónicas y sincrónicas con la construcción de etnohistorias efectuadas por los dicentes de cada semestre, películas, recorridos-circuitos longitudinales y altitudinales de observación y la implementación de un taller de autoestima avalado por una terapeuta.

Un porcentaje alto de las familias de los discentes han estado emigrando entre el mismo estado y a otros estados de México, principalmente porque en sus ranchos o poblaciones no se oferta el nivel de secundaria o de preparatoria o la oferta es deficiente y por falta de oportunidades de empleo. También, un cierto número de familias han tenido que emigrar a los Estados Unidos, situación que ha permitido que sus hijos aprendan un segundo idioma el inglés, y construyan sus casas, no obstante, donde solo el padre fue el que emigro a los Estados Unidos, los discentes mencionan la necesidad de su presencia, porque citan que eran muy apegados al padre. Otros discentes muestran resentimiento y odio hacia sus padres por no haber estado con ellos.

En algunos casos, solo el padre y la madre emigraron a los Estados Unidos y dejaron a sus hijos con las abuelas, las cuales los asistieron y los llevaban a la escuela. Este modelo se observa en las familias de discentes que

llegan de comunidades rurales e indígenas. Algún discente menciona que la ausencia del padre y que además la madre trabaje, su hermano mayor entro a las drogas, además de su adicción a las drogas llevó a la familia a situaciones difíciles.

En cambio, los discentes que vinieron de ciudades como Guadalajara sus situaciones son diferentes a los discentes rurales. En la ciudad se pierde el vínculo entre los parientes directos, por lo tanto, desde los primeros días son llevados a guarderías, los padres para poder sustentar a la familia tienen diferentes trabajos, y solo ven a sus hijos por la noche y en ocasiones trabajan hasta los domingos. Acontecimiento que lleva a que los padres no se enteren o no quieren enterarse o no observen a sus hijos, ejemplo; un discente menciona los conflictos entre sus padres, gritos y fuertes discusiones hasta llegar al divorcio. No obstante, lo más difícil fue cuando a la edad de 6 años, les comunicaron a sus padres que el niño presentaba dislexia y déficit de atención y es mediante su propio proceso histórico que trata de reencontrarse a sí mismo y con los otros en donde encuentra apoyo.

Dentro de la cartografía de estos modelos rizomáticos de saberes, experiencias diacrónicas y sincrónicas encontramos a los discentes de segundo semestre que fueron abusados sexualmente durante su infancia, y otros que han intentado suicidarse. En este grupo incluyo así mismo a discentes que al involucrarse en asuntos ilegales abandonaron la carrera, otros han vivido situaciones complejas, han visto morir a compañeros de manera trágica, ejemplo; accidentes en motocicleta.

Bibliografía

Acevedo Aguirre, Mario 2003. La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia. In: Gadotti, M.; Gómez, M.; Freire, L. 2003. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO/IPF. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/aguirre.pdf>

Freire, P., 2004. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paz y Tierra. San Paulo, Brasil. 66 pp.

Freire, P. 1997. Educación en la ciudad. México: Siglo XXI. Cap. Autonomía escolar y reorientación curricular.

Freire, P. 2006. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente. 11. ed. México: Siglo XXI. (1.ed. 1996). Cap. 2.

Paulo Freire. 1984. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Editorial Siglo XXI. 108 pp.

Gadotti, M.; Gómez, M.; Freire, L. 2003. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO/IPF.

Gómez, M. Autonomía e innovación pedagógica. 2015 (Mimeo).

Gómez, M, 2012. Visión de la educación en red más allá de la distancia In: Moreno Castañeda, M. Veinte visiones de la educación a distancia. 1 ed. Guadalajara, Mx: Universidad de Guadalajara. v.1, p. 1-16.

Gómez, V, 2005. Educación en red. Una visión emancipadora para la formación. Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. 217 pp.

Moreno, C., 2012. Veinte visiones de la educación a distancia. Sistema de Universidad Virtual. UDGVIRTUAL. 395 pp.

Moreno, C., 2011. Por una docencia significativa en entornos complejos. Sistema de Universidad Virtual. UDGVIRTUAL. México D.F. 66 pp.

Núñez, Hurtado, 1993. Prólogo. In: Freire, P. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. 5. ed. México: SXXI.

Pérez, A. 2012. Afectos, aprendizaje y virtualidad. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. 119 pp.

Quesada Ugalde, M. (2003). Esperanza y conciencia para la educación la apertura de espacios para una participación crítica.

Schiefelbein, Ernesto 1995 “La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa en acción”, en *Boletín* (Santiago) N° 35. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Palabras clave

Autoestima, rizoma, pedagogía, saberes.

Resumen de la ponencia

O objetivo deste trabalho é analisar a transição escola-trabalho por gênero no Brasil, com foco no Ensino Superior brasileiro, que passou por uma expansão considerável de matrículas possibilitando o fenômeno da reversão da desigualdade de gênero nos níveis educacionais (CHARLES e BRADLEY, 2002). Dessa forma, mulheres estão mais presentes do que homens na escola e também no mercado de trabalho, entretanto, ainda persiste uma estratificação horizontal por cursos (ALMEIDA *et al*, 2020) que as direciona para ocupações menos prestigiosas e com menor remuneração (GELBGISER e ALBERT, 2017). Como metodologia, será utilizado um índice de segregação mobilizado por Elbers, Bol e DiPrete (2020). Esse índice consegue mensurar o quanto uma área de estudo está conseguindo direcionar seus formados para áreas de trabalho específicas. É possível então diferenciar a análise por gênero, compreendendo se homens e mulheres, ao realizar a transição escola-trabalho, tem igual capacidade de converter sua credencial educacional para um conjunto delimitado de ocupação. Sendo assim, o trabalho informa tanto sobre as trajetórias de homens e mulheres do Ensino Superior para o mercado de trabalho no contexto de expansão educacional brasileiro. Demonstramos que quanto maior o tamanho da área de estudo menor a ligação e que o efeito é pior para as mulheres.

Introducción

A educação é pensada como uma forma de qualificar indivíduos para assumirem posições no mercado de trabalho (ALBACHEVSKY, SAMPAIO e ANDRADE, 2019). Dessa maneira, entende-se que quanto mais alto o nível educacional de um indivíduo, mais prestigiosa e rentável será sua posição ocupacional futura (SHAVIT e MULLER, 1998). Além disso, a expectativa para alguém que se qualifica mais é a de que será direcionado para ocupações mais restritas e que exigem maior especialização ou habilidades específicas, tornando-o mais competitivo, seu diploma mais valioso e sua transição da escola para o trabalho mais “suave” e direta (MULLER, 2005).

Uma pergunta relevante, no entanto, pode ser feita: processos de expansão educacional, em especial o do ensino superior, impactam de alguma forma na transição escola trabalho? Ou seja, o crescimento de pessoas qualificadas, capazes de atuar em uma mesma área ocupacional, torna mais incerta a alocação no mercado de trabalho em uma ocupação específica por conta da inflação dessa credencial, agora, disponível para mais indivíduos? Considerando também que a transição escola trabalho difere por gênero (WOLBERS, 2007; IMDORF *et al.*, 2014), o impacto da expansão do ensino superior seria diferente para homens e mulheres visto que elas foram as que mais se apropriaram da expansão, revertendo a desigualdade de gênero vertical existente nesse nível de ensino (MENDES *et al.*, 2021)?

Tendo isso em mente, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto do crescimento de formandos no Ensino Superior brasileiro de 1980 a 2010 na constituição de mercados de trabalho mais ou menos específicos. Dessa forma, conseguiremos observar se os diplomas advindos dos do ensino superior, estão convergindo ou divergindo em sua distribuição ocupacional, demonstrando se há inflação de credencial, ou seja, os diplomas não estão mais diferenciando um indivíduo, e se mulheres estão especialmente vulneráveis a esse fenômeno. Para isso são utilizados dados dos Censos Demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010 a partir de regressões de painel com efeitos fixos e a utilização da medida M de segregação multigrupal.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução: revisão bibliográfica, metodologia, resultados e considerações finais. A primeira seção resume o que já foi estudado sobre o tema de transição escola-trabalho, expansão e gênero, ressaltando a importância de uma pesquisa dessa natureza para o caso brasileiro. Na seção de metodologia, serão especificados a origem dos dados que são utilizados nessa pesquisa e as técnicas empregadas. Nessa parte, a ênfase é na explicação da medida M utilizada como variável dependente e que indicará se a área de estudo possui um mercado de trabalho específico ou não. Em seguida, serão apresentados os resultados do trabalho, com uma rápida análise descritiva e com análises dos modelos separadas em para todos os formandos, para os formandos homens e para as formandas mulheres, de forma a entender se há e quaisas tendências e efeitos específicos por gênero. Por fim, as considerações finais retomam alguns dos resultados, suscitando questionamentos para pesquisas futuras.

Desarrollo

A alocação de um indivíduo no mercado de trabalho depende, dentre outros aspectos, de sua qualificação educacional. A escolha desta depende das oportunidades que o ambiente fornece, por isso o foco de estudos como o de Allmendinger (1989) é olhar o sistema educacional que define as oportunidades educacionais e as implicações para um encaixe bem sucedido. Os estudos da transição escola trabalho então analisam de forma conjunta as dimensões de educação e trabalho para compreender se a partir do que é ensinado e aprendido na escola, um indivíduo está tendo sucesso em sua alocação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, existem sistemas educacionais, como os da Alemanha e do Japão, que formam indivíduos com habilidades específicas e aptos a trabalhar em ocupações nos quais essas habilidades são requeridas, gerando um “*match*”, ou encaixe. Ou seja, as ocupações têm um caminho educacional definido e conectado e maior integração entre escola e empresas, por exemplo. Entretanto, existem outros sistemas que provêm habilidades gerais, formando indivíduos com uma mesma base e capazes de serem treinados em qualquer ocupação durante o exercício de seu trabalho (MIDDELDORP; EDZES; VAN DIJK, 2019).

Com base nessas experiências foram criados os conceitos de *espaços de qualificação* e *espaços organizacionais*. Esses termos foram utilizados primeiramente por Maurice, Sellier e Silvestre (1982) na comparação dos sistemas de ensino da França e Alemanha. Os sistemas de ensino ditos espaços de qualificação, focam em caminhos educacionais vocacionais e definidos, conectados ao mercado de trabalho como o da Alemanha, enquanto os espaços organizacionais, estariam focados em uma educação mais generalista, como o da França. Logo, a hipótese principal para esses autores é de que os espaços de qualificação tem uma ligação com o mercado de trabalho mais forte do que os espaços organizacionais e, em sua pesquisa concluem que o sistema educacional alemão tem uma conexão mais direta com o mercado de trabalho do que o sistema educacional francês.

Shavit e Muller (1998), ao testarem a associação escola trabalho entre diferentes países, encontram que para homens e mulheres a qualificação aumenta as chances de empregos com prestígio e com maior retorno financeiro e a qualificação vocacional possui um impacto maior nas chances de se tornar um trabalhador especializado do que o nível educacional atingido. Para as mulheres o efeito educacional é ainda maior e para ambos os sexos o risco de desemprego diminui.

Nesse sentido, Wolbers (2007) explora a função de rede de segurança (ou proteção) da educação vocacional. Em linhas gerais, a especificidade vocacional de um sistema auxilia estudantes a conseguir um emprego mais rapidamente, contudo, são empregos que possuem menos prestígio. Analisando padrões de transição escola trabalho de jovens em 11 países europeus a partir do foco na proteção legislativa dos que já estão inseridos no mercado de trabalho e na especificidade vocacional, encontram que o primeiro protege os mais velhos da inatividade mais do que o do desemprego, não servindo tanto para o Ensino Superior, e sim para os menos educados. Do mesmo modo, a especificidade vocacional tem um efeito pior com relação ao status para os mais escolarizados. Com relação ao gênero, a proteção legislativa protege as mulheres com ensino primário. Entretanto, elas estão mais propensas a sair do trabalho do que homens, enquanto que as mulheres com ensino superior têm esse efeito amenizado.

Sendo assim, defensores da educação vocacional argumentam que ela diminui os riscos de desemprego, ajudando na mobilidade social dessa maneira. De todo modo, os efeitos dessa modalidade de educação vai depender de como as habilidades específicas treinadas por essa modalidade de ensino e o prestígio envolvido na educação vocacional são valorizadas para os empregadores do sistema ocupacional de cada país (ARUM e SHAVIT, 1995; MIDDELDORP, EDZES E VAN DIJK, 2019). Como exemplo, a educação vocacional pode possuir estigmas associados a um menor esforço intelectual ou talento de seus estudantes e pode prejudicar o acesso ao ensino terciário. Seu currículo é geralmente percebido como menos avançado em ciências e matemática e as aulas são vistas como tendo pouco estímulo intelectual, inclusive de professores mal formados e estudantes de turmas com menores notas (ARUM e SHAVIT, 1995).

No Brasil, a escola não possuiu, ao longo do tempo, muita influência na alocação para o trabalho. Os sistemas de qualificação para o trabalho ocorriam nas próprias fábricas e indústrias, se constituindo, dessa forma, como um sistema de transição desenvolvimentista, nas palavras de Cardoso (2008) ou como um espaço organizacional. O país também se caracterizou pela baixa qualificação geral da população, com analfabetismo e taxas de evasão, tanto para homens quanto para mulheres, muito altas. Para além disso, o Brasil, na década de 70 passou por uma intensa migração do campo para as cidades. Isso impactou lentamente na transição escola trabalho pois não houve um processo simultâneo de acomodação desses migrantes no mercado de trabalho urbano. Quanto ao gênero, a qualificação para um trabalho não fazia sentido em um primeiro momento para as mulheres, visto que tanto as mais quanto menos escolarizadas transitavam para a inatividade por conta do casamento e dos cuidados com a família. É só a partir dos anos 1990 que as mulheres passaram a permanecer mais tempo na escola e a participar mais do mercado de trabalho, aumentando, inclusive a taxa de desemprego existente entre elas (CARDOSO, 2008).

Estudos recentes desafiam as noções dicotômicas de educação vocacional e generalista (ou, analogamente, de espaços de qualificação e organizacional), bem como os resultados e comparações apresentados até então pela literatura anterior (BOL et al., 2019; DIPRETE et al., 2017; ELBERS; BOL; DIPRETE, 2020). Insatisfeitos com os excessivos graus de agregação dos trabalhos anteriores, o anacronismo de suas conclusões e atentos aos novos padrões de diferenciação e expansão dos sistemas educacionais, que se direcionaram a aumentar a educação pós-secundária e terciária, novos estudos buscam mensurar e entender impactos dessas transformações da transição escola-trabalho com dados mais novos e, inclusive, revisaram algumas conclusões antigas recuperando dados não explorados pelos trabalhos anteriores.

Essa literatura estuda a transição escola-trabalho a partir de uma nova noção analítica e metodológica que iremos traduzir como ligação (*linkage* no original). A ligação entre escola e mercado de trabalho se refere a como determinadas áreas de estudo (ou credenciais educacionais) se ligam a determinadas ocupações. Quanto mais forte essa ligação, mais estudantes de uma área, ao se formarem, conseguem transitar para um conjunto específico de ocupações. Isso seria importante de ser captado porque a partir da identificação desse resultado, uma inferência poderia ser feita: as habilidades desenvolvidas e comunicadas por certas credenciais seriam “compreendidas” no mercado de trabalho.

Em comparação com a literatura anterior, duas inovações podem ser apontadas. Primeiro, há incorporação da heterogeneidade dos sistemas educacionais dos países a partir da sensibilidade das mensurações das áreas de estudo de formação dos estudantes. Em termos de mensuração isso implica trocar a operacionalização da escolaridade a partir de níveis agregados de ensino (ex.: ensino superior) para um foco na área de estudo do graduado (ex.: enfermagem). Essa mudança permite maior atenção a mecanismos de ligação entre credenciais educacionais e mercado de trabalho dentro dos países, permitindo aos estudos irem além de comparações nacionais e incorporarem variações temporais intra país nos trabalhos.

Com o objetivo de compreender a força das credenciais educacionais a partir de um foco no aspecto mais granular da transição escola-trabalho, detalhando mais as áreas de estudo e ocupacionais, DiPrete et al. (2017) analisam as variações dessa força dentro dos países, e não somente entre países, levando em consideração as características institucionais de cada caminho educacional. Os autores percebem que as variações entre Alemanha, Estados Unidos e França estão atreladas mais a um padrão bem sucedido de encaixe entre áreas de estudos e ocupações que se repete independentemente do país do que as diferenças nacionais. Tendo isso em vista, a diferença entre países ocorre principalmente por conta de diferenças composicionais, a saber, a variação da proporção de trabalhadores com diplomas que possuem ligação mais forte com o mercado de trabalho. Com esse resultado, contraria as noções de espaços de qualificação ou organizacionais e o que seria esperado de países como França e Alemanha, os exemplos canônicos dos “espaços” organizacionais e de qualificação.

Com efeito, os autores fazem uma observação interessante: a emergência dessa generalização surgiu a partir de um estudo de caso em duas cidades (MAURICE, SILVESTRE, 1986) e as conclusões, posteriormente, foram ancoradas em estudos com bases de dados com mensurações excessivamente agregadas das credenciais educacionais. Elbers et al (2020) revisitam esses resultados, mobilizando tanto dados mais recentes como também dados das décadas de 1970 e 1980 para mostrar que as conclusões consolidadas na literatura estão erradas não apenas devido às mudanças históricas, mas já estavam erradas quando foram produzidas.

Os resultados de Elbers et al (2020) chegam a resultados diferentes do esperado ao analisarem os encaixes da transição para França e Alemanha ao longo do tempo com foco nas áreas de estudo dos países. Levando em consideração os destinos ocupacionais de mulheres e com foco maior no setor de serviços, já que temos um mercado de trabalho mais diversificado que se expandiu, os autores questionaram a diferenciação existente entre Alemanha e França que embasava a classificação dicotômica de espaços organizacionais e de qualificação, norteadora da literatura de transição escola-trabalho anterior. Eles demonstraram que, de forma geral, a ligação escola-trabalho aumentou e convergiu ao longo do tempo em ambos os países. Ou seja, as áreas de estudos no geral passaram a se ligar a ocupações específicas e diferentes entre elas. Contudo, as razões para esse aumento são diferentes. Na Alemanha, o aumento ocorre pelo crescimento de áreas de estudo que se ligam mais fortemente ao mercado de trabalho. Já na França, dois movimentos ocorreram. A expansão educacional também aumentou o tamanho de áreas de estudo que possuem ligações mais fortes com o mercado de trabalho, contudo, a ligação diminuiu por conta da educação vocacional, que com a expansão passou a dispersar seus estudantes em ocupações diferentes.

Os autores ressaltam que as mudanças foram mais desfavoráveis para as mulheres, que foram as mais afetadas pela redução da ligação na educação vocacional. Do ponto de vista comparativo, DiPrete et al (2017) percebem que a ligação mais forte de áreas de estudo com o mercado de trabalho proporciona salários em média mais altos na Alemanha e nos Estados. Esse resultado é reforçado por Bol et al. (2019) ao testar se diplomas que se ligam a ocupações restritas e específicas são benéficos para os indivíduos formados. Para isso, analisam os efeitos do encaixe ou desencaixe, saindo de uma visão que foca no nível educacional para uma que também observa as diferentes áreas de estudo. Os autores ressaltam que os trabalhadores que estão empregados na mesma área de seu nível educacional e área de estudo ganham mais, mas esse aumento na renda depende da valorização da credencial educacional no país em questão. Quanto maior a força da credencial educacional e mais definidos os caminhos da educação para o trabalho, maior a renda daqueles que trabalham com o que estudaram. Contudo, também maior será a penalidade para aqueles que trabalharem fora da área que estudaram. Além disso, países com ligações mais fortes também reduzem o risco de desemprego. Dessa forma, os autores entendem que sistemas educacionais generalistas, conhecidos por serem flexíveis, não produzem resultados tão seguros no mercado de trabalho.

Esses resultados apontam possíveis direções para basear novas análises sobre a ligação entre credenciais educacionais e o mercado de trabalho no Brasil. Se a antiga conclusão sobre espaços organizacionais e qualificacionais já não é empiricamente válida no próprio contexto em que foi desenvolvida, o que dirá de uma situação tão diferente quanto a brasileira. É necessário olhar também para os diferentes caminhos educacionais que existem, principalmente dentro do Ensino Superior, isto é, para as áreas de estudo, pois são elas que vão passar a sinalizar as habilidades de um indivíduo, ainda mais em um contexto de expansão educacional, no qual as credenciais relacionadas a nível educacional se tornam mais homogêneas na população e o que passa a diferenciar é a área de estudo na qual o indivíduo se forma.

Por fim, as áreas de estudo impactam na transição escola trabalho por outros dois motivos: primeiramente, as áreas de estudo direcionam para lugares diferentes da estrutura ocupacional e sua composição varia quanto a gênero e raça, já que o ensino superior, apesar de ter avançado com relação as desigualdades de acesso, se mantém estratificado horizontalmente. Sendo assim, a transição é diferenciada por gênero porque ela é diferenciada também pela área de estudo. Em seguida, o sistema educacional brasileiro passou por expansão nas últimas décadas, contudo, como veremos a seguir, a expansão não ocorreu de forma homogênea entre os cursos, com áreas crescendo mais do que outras, o que também impacta no valor da credencial para a transição escola trabalho.

A expansão de sistemas de ensino tinha duas principais expectativas: a primeira afirmava que ajudaria a reduzir desigualdades existentes na sociedade, possibilitando maior mobilidade social para os formados. Já a segunda entendia que a expansão acabaria por desvalorizar as credenciais educacionais, visto que levaria a redução da variância de escolaridade em anos de estudo, tornando a disputa por alocação no mercado de trabalho mais difícil e a maior relevância das áreas de estudo como sinalizadores de produtividade, como mencionado na seção anterior (KALMIJN e VAN DER LIPPE, 1997).

De fato, a expansão no Brasil aumentou as chances de acesso aos níveis educacionais para perfis variados de estudantes em termos de idade, sexo, cor e nível socioeconômico (MONT'ALVÃO, 2014; PRATES, 2010). Balbachevsky, Sampaio e Andrade (2019), entretanto, chamam atenção para a concentração de graduados do ensino superior em áreas como direito e administração, negócios e educação. Comin e Barbosa (2011) contextualizam a expansão do sistema de ensino superior brasileiro a partir da década de 1990 a partir de um conjunto de reformas que induziram o crescimento por meio do estímulo de ofertas em instituições privadas ou a alternativas ao bacharelado como cursos sequenciais, tecnológicos e educação a distância. Com isso, jovens de estratos mais pobres foram absorvidos por instituições privadas, enquanto o setor público absorveu classes médias e altas. Além disso, os cursos que mais se expandiram foram os de menor custo, como humanidades, direito e administração e licenciaturas, principalmente em instituições privadas, com outros cursos mais prestigiosos da área da saúde, por exemplo, sendo ainda oferecidos, majoritariamente, por universidades públicas. Isso porque o setor público teve uma grande resistência à diversificação proposta, o que acabou limitando as chances de mobilidade social geral e tornou o ensino público voltado para o bacharelado enquanto o privado se voltou para o tecnológico (BALBACHEVSKY, SAMPAIO e ANDRADE, 2019).

Outra característica relevante do processo de expansão do ensino superior foi a entrada massiva de mulheres e pela reversão da desigualdade vertical de gênero nesse nível de ensino (ENGLAND, 2010; MENDES et al., 2021). Entretanto, ainda persiste a segregação horizontal de gênero no ensino superior caracterizada pelas diferentes escolhas educacionais que homens e mulheres realizam de forma sistemática. Esse fato se reflete na distribuição de homens e mulheres entre diferentes áreas de estudo, o que por sua vez impacta na segregação ocupacional de gênero e nos retornos diferenciados por gênero.

Kalmijn e van der Lippe (1997), por exemplo, abordam que homens e mulheres estão com níveis parecidos de escolaridade, porém escolhem suas áreas de estudo de forma variada. Homens estão mais em campos técnicos e econômicos enquanto mulheres em serviços e áreas socioculturais. Isso faz com que os retornos variem de acordo tanto com os anos de escolaridade quanto pela área de estudo escolhida, favorecendo os homens.

Imdorf et al. (2014) entendem que a configuração de sistemas educacionais podem promover transição escola trabalho baseadas em gênero. Na Suíça, por exemplo, onde a segregação de gênero ocupacional é a mais persistente forma de segregação, limitando a mobilidade e resultando em piores rendimentos para as mulheres, há prevalência de educação vocacional que “obriga” jovens a escolherem carreiras cedo, momento em que a identidade de gênero, segundo os autores, ainda está se consolidando e as escolhas são mais influenciadas pela socialização.

Para além disso, Christian Brzinsky-Fay (2016) chama atenção para o fato de que as transições escola trabalho em si já são diferenciadas por gênero. A autora faz uma comparação entre dez países europeus quanto às transições da escola para o mercado de trabalho, buscando entender como o sucesso educacional de mulheres não está se convertendo em bons resultados no mercado de trabalho. O texto aborda oito tipos de transições possíveis e analisa a distribuição entre os sexos nesses diferentes tipos junto ao tempo de duração nessas transições. As principais conclusões se referem a desvantagens de mulheres na transição escola trabalho por conta de um período de inatividade maior para elas em relação aos homens. Mulheres também apresentam maiores taxas de transição para o desemprego, não conseguindo traduzir sua experiência educacional em experiência de trabalho, a depender da área de estudo. Esse resultado demonstra o quanto homens e mulheres da mesma área de estudo são direcionados de forma desigual para lugares diferentes no mercado de trabalho, com a inatividade e a desocupação sendo um destino comum entre as mulheres.

Logo, é importante analisar dentro do fenômeno da expansão educacional, a entrada massiva de mulheres no sistema educacional, pois permite capturar formas não tradicionais de transição escola trabalho. No ensino superior brasileiro, é ainda essencial analisar as diferentes áreas de estudo, visto que persiste a segregação horizontal de gênero das escolhas educacionais, com homens e mulheres distribuídos assimetricamente pelos cursos de ensino superior, impactando nos destinos ocupacionais e na renda e prestígio associados a eles.

Dados e Métodos

Os dados utilizados neste trabalho são advindos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos Censos Demográficos dos anos de 1980, 1991, 2000 e 2010. Foram selecionadas as variáveis de ano, sexo, área de estudo e ocupação. A variável de ocupação foi codificada e padronizada pelo ISCO-88. A utilização desse padrão permite a comparabilidade através dos anos e torna possível trabalhar com diferentes níveis de agregação, desde o mais geral, que utiliza um dígito só, até o mais específico, que seria o nível mais desagregado

com quatro dígitos. As áreas de estudo seguiram a codificação de cursos pelo ISCED.

A variável dependente é uma medida de segregação baseada no índice M (*Mutual Information Index*) de Mora e Ruiz Castillo (2009; 2011), desenvolvida por Ciocca Eller e utilizada por DiPrete (2017), Bol (2019) e Elbers (2020). Essa medida é utilizada para mensurar o quanto uma área de estudo está conseguindo direcionar seus formandos para áreas de trabalho específicas, desviando da média da distribuição ocupacional geral.

Por exemplo, na figura abaixo temos os cursos dispostos nas linhas e as ocupações nas colunas, cada curso com sua distribuição ocupacional. Se graduados de medicina estiverem concentrados em poucas ocupações, exercendo a profissão de médico, a medida será alta pois essa distribuição ocupacional será mais diferente da média da distribuição ocupacional geral, representada na figura pelo total dos cursos.

colunas: ocupações

linhas: cursos

	Gestor	Médico	Assistente administrativo	total
Administração	25	0	45	70
Ciências sociais	15	0	20	35
Medicina	10	30	5	45
total	50	30	70	150

Para fins deste estudo, utilizaremos a medida de *local segregation*, representada pela seguinte fórmula:

$$Lu = \sum_{g=1}^G P_{g|u} \log \frac{P_{g|u}}{P.g}$$

A aplicação da fórmula gera uma pontuação (*score*) para cada área de estudo. Nessa fórmula $P_{g|u}$ representa a frequência de cada grupo dentro de uma unidade u . No caso dessa pesquisa, os grupos são as ocupações e as unidades são as áreas de estudo. Já $P.g$ é a frequência marginal do grupo, ou seja, a frequência das ocupações como um todo, representando o mercado de trabalho inteiro. Desse modo, a fórmula compara a frequência de um pedaço do mercado de trabalho com o todo através da razão $P_{g|u} / P.g$. A aplicação do logaritmo amplia a sensibilidade da medida.

Essa medida é baseada em entropia indicando a quantidade de informação adicional que um resultado ganha quando sabe de outra característica de um indivíduo. Assim sendo, o ganho de prever a ocupação de alguém ao saber sua área de estudo. Dessa forma, quando ela é alta significa que conseguimos prever bem a ocupação de um indivíduo dado sua educação e quando é pequena, não conseguimos prever. Isso passa a informação de o quanto de certeza prévia de onde vai ser alocado no mercado de trabalho um indivíduo consegue ter ao adentrar em uma área de estudo e se formar.

Aqui a unidade de análise não é o indivíduo, mas as áreas de estudo. Dessa maneira, foram calculados os percentuais de mulheres e tamanho de determinada área de estudo a partir da soma dos pesos. Após empilhar os bancos, também foram criadas variáveis que sinalizam a diferença entre o censo anterior e o posterior para o percentual de mulheres e tamanho do curso. Por fim, concatenamos as variáveis de área de estudo e sexo a fim de criar uma variável "id" que pudesse ser utilizada para formatar o banco de dados como painel sem repetir informações.

A partir daí, a estratégia de estimação foi a utilização de regressões em painel a partir do estimador de efeitos fixos. O modelo de efeitos fixos é adequado para essa análise visto que é importante considerar os diferentes níveis-áreas em suas especificidades, já que são heterogêneos entre si. Para entender o efeito da expansão e da entrada de mulheres na certeza de transição para o mercado de trabalho, o seguinte modelo foi estimado:

$$Ls_{it} = \beta_{it} \log \text{formados} + \beta_{it} \text{variação log de formados} + \beta_{it} \text{percentual de mulheres} \\ + \beta_{it} \text{variação de mulheres} + \beta_t \text{ano}$$

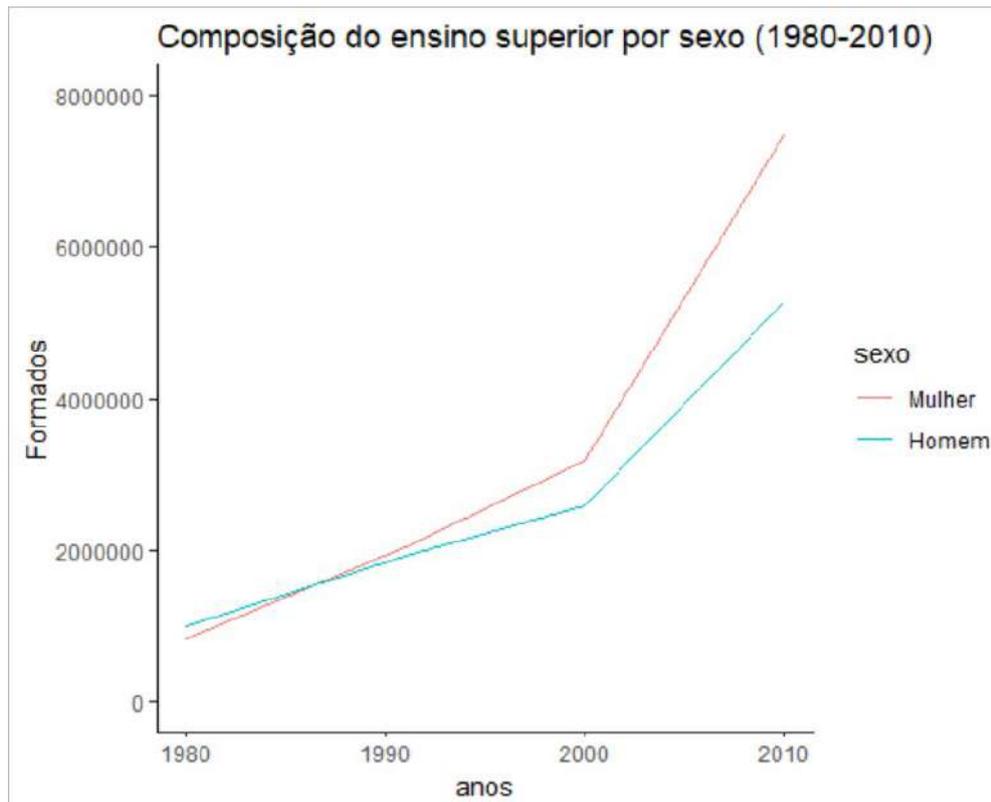
Para uma análise separada por sexo, de forma a entender se houve e qual foi o efeito específico da expansão por gênero, foram retirados o percentual de mulheres e sua variação. Sendo assim, o modelo para homem e para mulher foi estimado da seguinte forma:

$$Ls_{it} = \beta_{it} \log \text{formados} + \beta_{it} \text{variação log de formados} + \beta_t \text{ano}$$

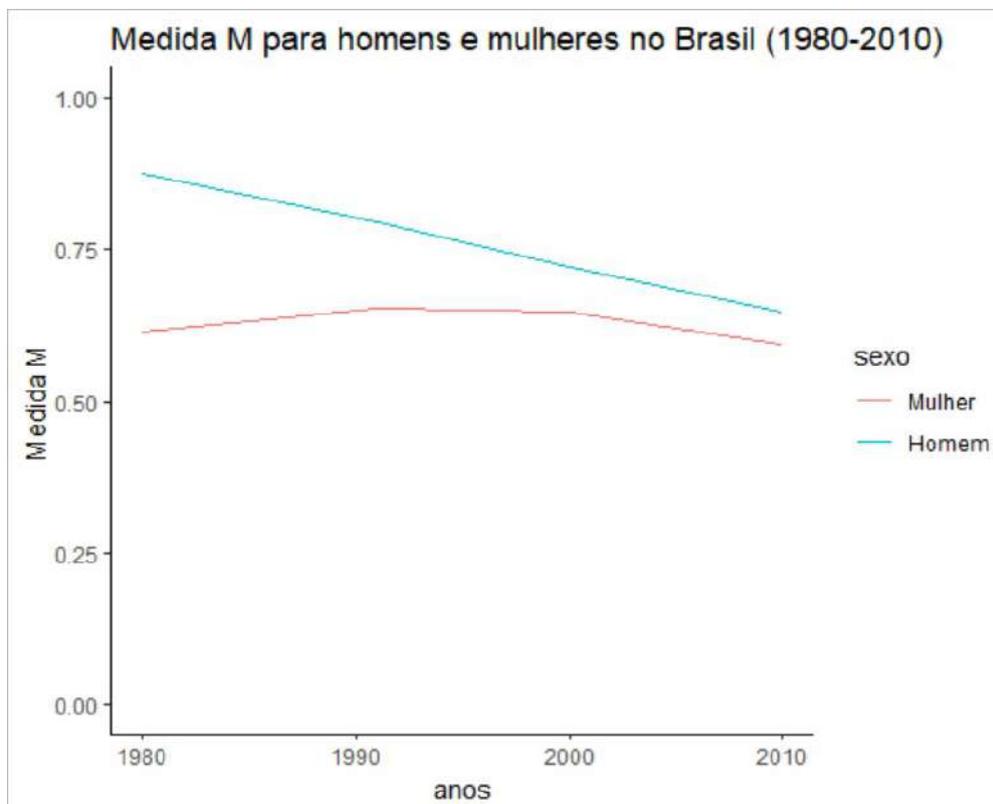
Os resultados dos modelos serão apresentados na seção seguinte, após uma breve descrição do fenômeno.

Resultados

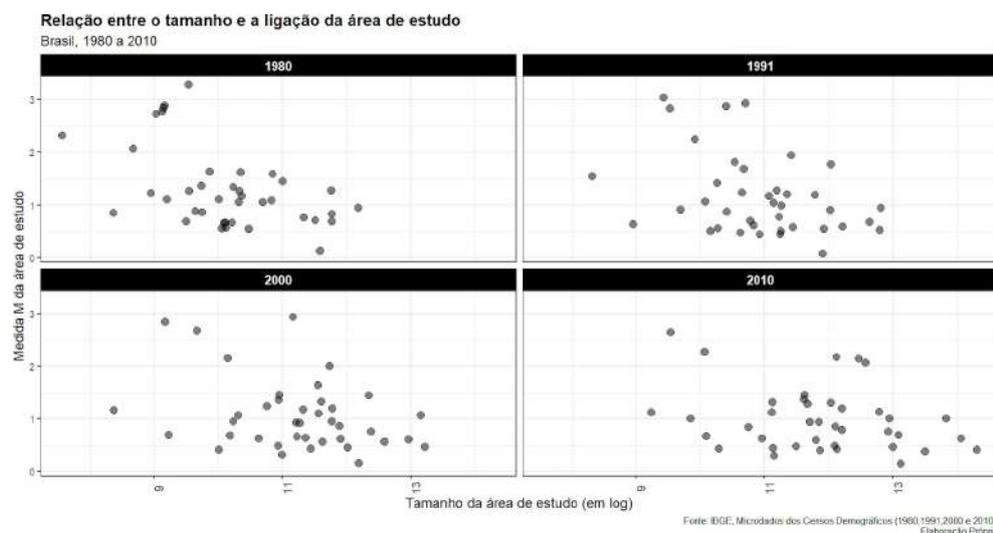
No Brasil, a expansão do ensino superior tem maior crescimento a partir dos anos 2000 e mulheres ultrapassam os homens na quantidade de formados entre 1980 e 1991, se apropriando mais da expansão do ensino.



No que se refere aos mercados específicos das diferentes áreas de estudo do ensino superior por gênero, houve um declínio para ambos os sexos ao longo do tempo. Ou seja, à medida que se expandiram, as áreas do ensino superior passaram a ter mercados de trabalho menos específicos.

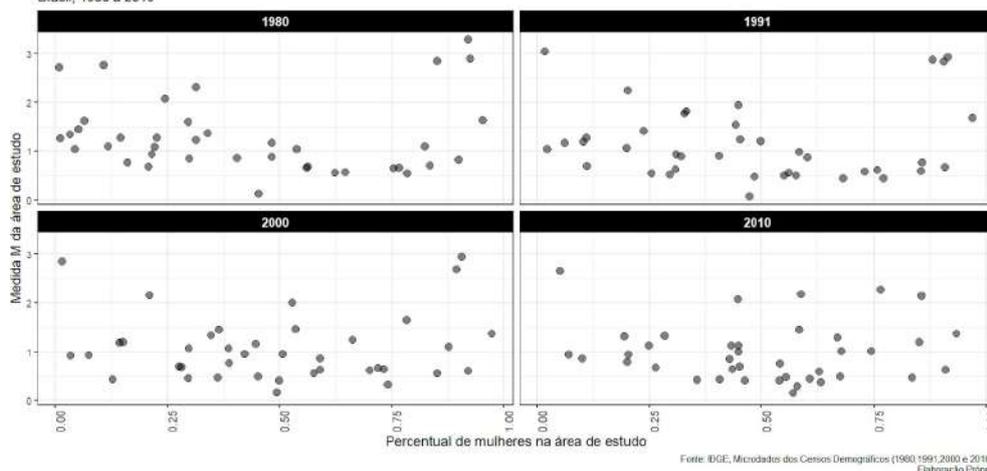


Explorando a relação entre tamanho do nível-área e a medida M, vemos que áreas de estudo maiores em número de estudantes apresentam valores de medida menores, ou seja, apresentam mercados de trabalho menos específico



Em seguida, podemos averiguar se a quantidade de mulheres presente em uma área de estudo impacta em mercados de trabalho mais ou menos específicos. O gráfico não apresenta nenhuma tendência explícita, o que indica pouco ou nenhum impacto da presença de mulheres na constituição de mercados de trabalho específicos em áreas de estudo do ensino superior.

Relação entre o percentual de mulheres e a ligação da área de estudo
Brasil, 1980 a 2010



Analisando os resultados dos modelos, observamos que o tamanho do curso possui um efeito negativo na medida e esse efeito é pior para as mulheres. Dessa forma, áreas de estudo maiores possuem mercados de trabalho menos específicos, principalmente para as graduandas mulheres.

O crescimento do curso, que operacionalizamos e interpretamos como expansão, não teve um efeito significativo. Esse resultado suscita questionamentos visto que o tamanho se mostrou significativo. Isso nos faz perguntar como é possível que o tamanho de uma área seja significativo e seu crescimento não.

A presença de mulheres em uma área de estudo apresentou um efeito positivo e significativo ao nível de 90%, influenciando em mercados de trabalho mais específicos para a área de estudo. Por outro lado, a entrada de mulheres não têm efeito significativo na medida.

Por fim, os efeitos temporais são significativos e negativos para as mulheres, sinalizando a tendência de menos mercados de trabalho específicos ao longo do tempo. Para homens e para todos os estudantes, não foram encontrados resultados significativos.

	Geral	Homem	Mulher
Tamanho do curso em log	-0.320* (0.126)	-0.465* (0.200)	-0.513*** (0.124)
Crescimento do curso	-0.006 (0.083)	0.151 (0.140)	0.100 (0.098)
Percentual de mulheres	1.677* (0.654)		
Entrada de mulheres	-0.812 (0.682)		
1991	-0.042 (0.115)	-0.370 (0.248)	-0.309* (0.140)
2000	-0.096 (0.068)	-0.165+ (0.087)	-0.200* (0.087)
Num.Obs.	117	117	117
R2	0.944	0.887	0.927
R2 Adj.	0.910	0.824	0.885
R2 Within	0.404	0.253	0.510
R2 Pseudo			
AIC	-5.7	85.4	11.3
BIC	118.6	204.1	130.1
Log.Lik.	47.826	0.324	37.353
Std.Errors	Clustered (areadeestudo)	Clustered (areadeestudo)	Clustered (areadeestudo)
FE:			
as.factor(areadeestudo)	X	X	X

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Conclusões

Esse trabalho se propôs a analisar o impacto do crescimento de formandos do Ensino Superior brasileiro de 1980 a 2010 no maior ou menor direcionamento para ocupações específicas e diferentes da média de distribuição ocupacional geral para homens e mulheres, utilizando, para isso, regressões de painel de efeitos fixos. Utilizando o Censo demográfico, criou-se uma base de dados com informações sobre as áreas de estudo e foram calculados diferentes *scores* de segregação local de forma geral e específica para os sexos.

Percebe-se que o tamanho da área de estudo influencia negativamente na certeza de encaixe entre ensino e mercado de trabalho das diferentes áreas de estudo, com esse efeito mais forte e altamente significativo para mulheres. Todavia, o mesmo não se aplica para o crescimento das áreas, resultado que apresentou significância apenas para as mulheres. Sendo assim, é preciso olhar para esses resultados com maior atenção e mudar a forma de operacionalização da expansão.

Para pesquisas futuras, seria importante observar outros aspectos como a região dos cursos, se pertence a uma universidade privada ou pública, observar se a ocupação mais representativa da área possui mecanismos de “*closure*” com regulamentações que limitam o acesso aquela profissão gerando maior concentração, entre outros. Além de análises que sejam sensíveis também a situação de inatividade e/ou desocupação. Além disso, a medida *M* utilizada neste trabalho permite a decomposição em mudanças estruturais e composicionais. Ou seja, é possível compreender o quanto da mudança na medida foi devido a variações na associação entre cursos e ocupações e o que é devido ao crescimento das áreas. Essa decomposição se revela, então, útil para o estudo de sistemas em expansão, como o caso brasileiro. Ou seja, ainda há muito a ser explorado nesse tema e objeto de pesquisa.

Bibliografia

ALLMENDINGER, J. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, v. 5, n. 3, p. 231–250, 1989.

ARUM, R.; SHAVIT, Y. Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, v. 68, n. 3, p. 187, 1995.

BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; DE ANDRADE, C. Y. Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience. *Social Inclusion*, v. 7, n. 1, p. 7–17, 2019.

BRZINSKY-FAY, Christian. Gendered school-to-work transitions? A sequence approach to how women and men enter the labor market in Europe. In: *Gender, Education and Employment*. Edward Elgar Publishing, 2015.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. *Dados*, v. 51, n. 3, p. 569–616, 2008.

CHRISTIAN IMDORF*, STEFAN SACCHI*, KARIN WOHLGEMUTH*, SASHA CORTESI*, AND A. S. How Cantonal Education Systems in Switzerland Promote Gender-Typical School-to-Work Transitions. *Swiss Journal of Sociology*, v. 40, n. 2, p. 175–196, 2014.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: Sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 1, n. 91, p. 75–95, 2011.

DIPRETE, T. A. et al. School-to-work linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, v. 122, n. 6, p. 1869–1938, 2017.

ELBERS, B.; BOL, T.; DIPRETE, T. A. Training Regimes and Skill Formation in France and Germany An Analysis of Change Between 1970 and 2010. *Social Forces*, v. 00, n. 00, p. 1–33, 2020.

KALMIJN, M.; LIPPE, T. V. D. Type of Schooling and Sex Differences in Earnings in the Netherlands. *European Sociological Review*, v. 13, n. 1, p. 1–15, 1 maio 1997.

MENDES, T. et al. AZUL OU ROSA? A SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. e07830, 2021.

MIDDELDORP, M. M.; EDZES, A. J. E.; VAN DIJK, J. Smoothness of the School-to-Work Transition: General versus Vocational Upper-Secondary Education. *European Sociological Review*, v. 35, n. 1, p. 81–97, 1 fev. 2019b.

MÜLLER, W. Education and Youth Integration into European Labour Markets. *International Journal of Comparative Sociology*, v. 46, n. 5–6, p. 461–485, dez. 2005.

SHAVIT, Y.; MULLER, W. From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. 1998.

WOLBERS, M. H. J. Patterns of labour market entry: A comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries. *Acta Sociologica*, v. 50, n. 3, p. 189–210, 2007.

UNESCO. International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 1997

Palabras clave

transição escola-trabalho; gênero; Brasil

Resumen de la ponencia

A presente pesquisa buscou analisar a história da educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro a partir de concepções sociológicas. Pretendeu-se ainda, propor reflexões a respeito do papel da educação em prisões, considerando as especificidades de seus sujeitos, suas histórias de vida e o contexto em que estão inseridos. A forma de organização da educação nas prisões cariocas foi analisada com base nos estudos de Paulo Freire (1987), dialogando com as teorias de Gramsci (1975) e de Goffman (1961). Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica e qualitativa. No Estado do Rio de Janeiro, as pesquisas na área da educação em prisões são encontradas em cursos de especialização, mestrado e doutorado, sendo bem limitado o debate no âmbito dos cursos de graduação. É devido a tal escassez que esse estudo se justifica. Como resultado foram identificados alguns elementos históricos do passado que possibilitaram a compreensão das relações entre as prisões do Estado do Rio de Janeiro e a sociedade atual, concluindo que existe um longo caminho a ser percorrido no sentido de viabilizar uma educação que atinja a todos os que se encontram nas prisões cariocas.

Introducción

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional (2019), o Brasil é o terceiro país com maior número de pessoas privadas de liberdade no mundo, com 755.274 detentos, incluindo os condenados de todos os regimes (aberto, semiaberto e fechado) e os presos provisórios que aguardam decisão judicial. O sistema prisional brasileiro tem capacidade para 442.349 pessoas, portanto o déficit nacional é de 312.925 vagas. Deste montante, 51.029 estão encarceradas nas 50 unidades prisionais do Estado do Rio de Janeiro, cuja capacidade é de 31.485 detentos. Desta forma, o déficit estadual é de 19.544 vagas. O levantamento do DEPEN (BRASIL, 2019) também destaca que o Rio de Janeiro é o terceiro Estado que mais encarcera no Brasil, ficando abaixo somente dos estados de São Paulo, com 233.089 pessoas privadas de liberdade, e de Minas Gerais, com 74.844.

A assistência educacional, prevista na Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), compreende a instrução escolar e a formação profissional para todas as pessoas privadas de liberdade, entretanto, somente 63.707 pessoas estão matriculadas em cursos da educação básica, técnica e superior. Destas 63.707 pessoas, 3.348 se encontram no Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2019), sendo 2.877 matriculadas no ensino presencial e 471 no ensino à distância.

Com isso surgem alguns questionamentos: Historicamente, como a educação nas prisões cariocas foi configurada? Por que o Estado do Rio de Janeiro não consegue assegurar o direito à educação para todas as pessoas privadas de liberdade? Como é a relação entre as prisões do Estado do Rio de Janeiro e a sociedade?

Esta pesquisa pretende analisar a história da educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro a partir de concepções sociológicas. Trata, entre outras questões, das dificuldades que as pessoas privadas de liberdade possuem em exercer o direito humano à educação nas prisões diante da deficiência presente na política criminal e penitenciária do Estado do Rio de Janeiro.

O estudo foi desenvolvido no ano de 2022 e se delimita pelo viés de uma abordagem diagnóstica atrelada aos campos da Educação e da Sociologia, compreendendo a revisão documental e bibliográfica no que se refere à história e à avaliação da educação em prisões no Estado do Rio de Janeiro.

Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica e qualitativa. Desta forma, o delineamento metodológico escolhido para a elaboração desta pesquisa foi a coleta de dados a partir de uma análise documental e bibliográfica do tema em questão. A pesquisa qualitativa pretende entender um fenômeno específico com profundidade. Segundo Minayo (1999) nessa abordagem não encontramos a verdade dos fatos como certo ou errado, ou seja, precisamos ter a compreensão da lógica que cerceia a prática que se desenvolve na realidade.

Conforme os estudos de Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa científica é iniciada por meio de pesquisa bibliográfica. Assim, para que uma pesquisa bibliográfica obtenha êxito e atinja os objetivos, primeiramente é necessário buscar trabalhos publicados relacionados à compreensão e à análise de dados sobre o tema investigado. Segundo os autores, a pesquisa bibliográfica é a base para uma iniciação científica, uma vez que permite o aprofundamento do fenômeno no campo de estudo pretendido. Ela atua, portanto, como um instrumento de execução.

Com base nisto, faremos análises de fontes para a coleta de dados e informações sobre o Sistema Prisional do Estado do Rio de Janeiro, que são documentos disponibilizados publicamente pela Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC) e pela Secretaria do Estado de Administração Penitenciária (SEAP). Também estudaremos os relatórios do Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN), vinculado ao Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ); e os documentos do Conselho Nacional de Justiça, por meio de seus relatórios periódicos – estes dois últimos são instrumentos oficiais de coleta e organização de dados do sistema penitenciário brasileiro.

Outras fontes são constituídas por artigos, livros, teses e dissertações de caráter analítico e interpretativo da realidade das prisões produzidas por uma variedade de autores e instituições, mas capazes de aportar a este estudo o estado da arte em relação ao objeto da pesquisa.

Na primeira seção do trabalho, levando em consideração a escassa bibliografia sobre esta temática, apresentamos uma reflexão com base nos principais estudos que tratam acerca das prisões na sociedade e sobre educação no sistema prisional brasileiro, lançando assim, as bases teóricas para o desenvolvimento do conteúdo que será discutido ao longo de todo o texto.

Na segunda seção foi traçado um panorama histórico sobre a educação nas prisões do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro na sociedade contemporânea, considerando os rumos que a política de privação de liberdade tomou ao longo dos anos.

Na terceira seção foi feita uma análise sociológica no sentido de compreender o impacto da Educação nas pessoas privadas de liberdade, tomando como base os estudos de Paulo Freire (1987), Gramsci (1975) e de Goffman (1961). Também serão analisados os limites e desafios para os professores no contexto prisional.

Por fim, a partir dos dados coletados através da análise documental e bibliográfica que serviu de base para este estudo, apresentamos os resultados e a discussão da presente pesquisa.

Desarrollo

BREVES CONCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A HISTÓRIA DAS PRISÕES DO RIO DE JANEIRO

A superlotação no sistema prisional mundial é um fator preocupante na contemporaneidade. Ao estudarmos a história das prisões nos deparamos com experiências esquecidas ou ocultadas, e retomá-las significa compreender melhor a sociedade em que vivemos. Analisar a origem das prisões e o seu desenvolvimento no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, nos dará as bases para a construção de uma visão crítica sobre a educação no contexto prisional – principal objeto deste estudo.

Esta primeira seção tem o objetivo de apresentar um panorama histórico sobre a construção da política de privação de liberdade no Estado do Rio de Janeiro, o que significa voltar o olhar para diversas trajetórias políticas e distintos padrões econômicos e sociais que foram constituídos ao longo do tempo. Apresentaremos uma reflexão com base nos principais estudos que tratam acerca das prisões na sociedade contemporânea e sobre a história das prisões no sistema prisional carioca.

Desde o ano de 1967 o Estado do Rio de Janeiro desenvolve ações na área da educação nas prisões quando a então Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE) firmou uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para oferecer apenas o ensino da Alfabetização à 4ª série (atualmente do 1º ao 5º ano). No mesmo ano foi inaugurado o primeiro colégio formal dentro de uma unidade prisional no Brasil: o Colégio Estadual Mario Quintana, localizado na antiga Penitenciária Lemos Brito, no Complexo da Frei Caneca. (JULIÃO, 2003)

Somente em 1975 a SEEDUC consegue instalar 6 (seis) novas escolas estaduais de ensino supletivo que ofereciam o ensino da 5ª série à 8ª série (atualmente do 6º ao 9º ano). Em 2003, 28 anos depois, as “escolas” passaram a se chamar “colégios”, quando foi concedida autorização para oferecer o Ensino Médio. A troca do termo “escola” por “colégio” se deu porque, na época, se compreendia que “escola” era uma instituição que oferecia turmas até o Ensino Fundamental, já “colégio” era uma nomenclatura utilizada para as instituições que ofereciam também o Ensino Médio.

Apesar da Constituição Federal de 1988 garantir, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, oferecer o Ensino Médio nas prisões passou a ser obrigatório pelos Estados somente em 2015, quando a presidente Dilma Rousseff sancionou novas mudanças na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/84). Essa nova legislação determinou também, a inclusão do sistema de educação a distância e a utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos presos.

No ano de 2008 o Estado do Rio de Janeiro criou a Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (COESP) que, mais tarde, em 2010, passou a se chamar Diretoria Especial das Escolas Socioeducativas e Prisionais (DIESP), ficando subordinada à Superintendência de Gestão de Ensino da SEEDUC.

Mesmo diante de tais avanços, o atual cenário da educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro se distancia muito dos objetivos propostos pelo Decreto 8.897, de 1986, que regulamenta o sistema penal estadual até hoje. O ensino de primeiro grau (agora Ensino Fundamental I), aparentemente obrigatório conforme o artigo 32 do referido decreto, não está disponível em todas as unidades prisionais.

Uma situação que também nos preocupa é o formação de professores voltada para a educação nas prisões. Silva & Moreira (2011), em estudo sobre a realidade do Estado de São Paulo, denunciam que os cursos de formação de professores ainda não estão sensibilizados com a necessidade de se formar docentes para a atuação em espaços como as prisões. Segundo os autores, lecionar nas prisões tem sido opção apenas para os profissionais em início de carreira ou àqueles que não encontram lugar na rede regular de ensino. Neste sentido, a realidade do Estado do Rio de Janeiro muito se assemelha ao que ocorre em São Paulo, apesar da existência da DIESP.

É preciso analisar então, o porquê da falta de uma formação acadêmica específica para professores que desenvolvem suas atividades nas prisões. Tal trabalho, exercido pelos professores no ambiente prisional, se difere da forma pela qual o ensino regular é estabelecido, pois possui características próprias, muitas vezes não se enquadrando no modelo tradicional da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A história da educação nas prisões no Rio de Janeiro também foi marcada por um importante normativo: o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/RJ), elaborado no ano de 2012, em atendimento às Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais.

O PEEP estabelece como uma das meta da SEEDUC/RJ a ampliação a cada cinco anos, de pelo menos 20% da oferta de vagas da educação em todo o Sistema Prisional. No entanto, em 2018 apenas 3.142 pessoas privadas de liberdade estavam envolvidas em atividades educacionais, o que correspondia a 6% da população prisional do Estado do Rio de Janeiro.

O Plano Estadual de Educação em Prisões atualizado no ano de 2018, informava que o sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro contava com 19 espaços educacionais, dentro de 21 unidades prisionais. Já no ano de 2021, a nova versão do PEEP apresenta como um dos seus objetivos “aumentar os espaços destinados às atividades educacionais”, entretanto, informa que o quantitativo de espaços educacionais subiu de 19 para 22, enquanto o número de unidades prisionais já está em 52.

Outro fator relevante é o fato de que, mesmo com a obrigatoriedade da assistência educacional nas prisões, as 31 novas unidades prisionais cariocas, construídas entre os anos de 2018 a 2021, foram feitas sem escolas. Isso se deu porque o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP, através da Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017, estabeleceu uma flexibilização nas Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal, excluindo os módulos de educação e de trabalho.

Em 2010, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) publicou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, onde estabelecem que os estados devem garantir às pessoas privadas de liberdade, condições de acesso e permanência na Educação Superior. No Estado do Rio de Janeiro somente os presos em regime semiaberto conseguem ter acesso às universidades pois nenhuma unidade prisional do Estado possui esta modalidade de ensino.

Como podemos perceber, o Brasil tem avançado no sentido de construir um arcabouço legislativo, normativo e documental visando garantir a educação nas prisões, entretanto, a maioria dessas leis não são aplicadas pelos estados. Segundo Pereira (2018), um dos maiores avanços no âmbito estadual foi a criação dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. O PEEP/RJ, apesar de suas limitações, se constitui em um instrumento de suma importância para a garantia do direito a educação no sistema prisional carioca, mas carece de melhor aplicabilidade.

UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICAS SOBRE A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES CARIOCAS: LIMITES E DESAFIOS PARA OS PROFESSORES NO CONTEXTO PRISIONAL

Pretende-se, nesta seção, construir uma análise sociológica no sentido de compreender o impacto da Educação nas pessoas privadas de liberdade, tomando como base os estudos de Paulo Freire (1987), Gramsci (1975) e de Goffman (1961). Para isto, consideraremos os estudos de Mesquida (2012) sobre Paulo Freire e Antonio Gramsci, traçando um olhar sobre a importância das histórias de vida no processo educativo; além da pesquisa de Godinho, Julião e Onofre (2020) que relata sobre os desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. Também faremos um contraponto com as teorias de Goffman (2013) sobre o processo de mortificação do “eu” presentes nas “instituições totais” como as prisões.

Mesquida (2012), no artigo “Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores” busca apresentar e relacionar os pensamentos de dois autores renomados no campo acadêmico: Antonio Gramsci e Paulo Freire. Na análise do autor, Gramsci entende que as ligações afetivas que os indivíduos constroem ao longo da vida pertencem ao processo de educação, e por isso o docente, durante o processo de educação, deve considerar esses fatores como essenciais para a formação daquele sujeito. Da mesma forma torna-se essencial que o meio passe a ouvir o educador, acontecendo assim o processo da educação. Paulo Freire entende que a participação do meio onde o educando está inserido é o ponto de partida da análise pedagógica. Ou seja, Paulo Freire apresenta a ideia de que com as convivências dentro da sociedade onde um sujeito está presente, esse adquire ao longo da vida experiências que o ajudam a compreender o mundo onde vive, e a formar o seu caráter, e é sobre isso que o educador deve desenvolver o seu trabalho pedagógico, utilizando de elementos que se aproximem da realidade apresentada, sentida e experienciada pelo educando.

Sobre isto, para Onofre (2015), a Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade deve ter como ponto de partida as histórias de vida dos educandos, dos seus conhecimentos prévios e dos seus saberes.

Desta forma os conteúdos trabalhados em sala de aula terão proximidade com as realidades dos sujeitos envolvidos.

Compreender que as experiências vivenciadas pelos educandos são responsáveis por formar o caráter desses, ajuda a analisar o processo de educação de uma maneira diferente do habitual, de uma maneira mais positiva, mais ampla e mais natural; o que resultará em uma experiência de aprendizagem mais fluida e significativa.

Cabe considerar também que todo o processo de ingresso nas prisões deixa marcas na história de vida dos indivíduos privados de liberdade. Goffman (2013) chama esse processo de “mortificação do eu”, onde os novatos chegam às “instituições totais” com uma concepção de si mesmos, criada devido a algumas disposições presentes no meio social. Ao ingressarem na prisão (instituição total), se despem do apoio dado por tais disposições e recebem uma série de rebaixamentos, humilhações e degradações do “eu”, que se mortifica.

A instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2013, p.11)

A partir disto, podemos refletir sobre o papel da educação no sistema prisional como uma tentativa de contribuir para o resgate do “eu” mortificado, possibilitando a construção de sujeitos autônomos e capazes de identificar novas alternativas de vida após a prisão.

Outro fator importante analisado por Mesquida (2012) está no fato de que, para Gramsci, existe uma relação entre a escola com a vida, ou seja, Gramsci entende que tanto a vida do docente quanto a vida do educando estão ligadas por uma conexão que se estabelece na escola, sendo assim: “Na medida em que a prática pedagógica é uma ação baseada fundamentalmente na palavra, a escola e a vida não podem estar separadas” (MESQUIDA, 2012, p. 34). Já Paulo Freire entendia que, assim que o educando passasse a compreender a construção política da palavra, ele seria capaz de tornar-se livre de toda opressão da sociedade, pois a partir do momento em que o sujeito tivesse a consciência de si, compreendendo os fatores políticos e sociais da sociedade, ele estaria moldando uma visão libertadora, transformadora.

Gramsci entendia que a escola poderia moldar um cidadão político capacitado a governar, enquanto Paulo Freire compreende que a educação pode ser o caminho para que um sujeito, oprimido pelo sistema possa alcançar a sua liberdade. Visando superar o que Paulo Freire chama de educação bancária, ele mesmo propõe a utilização do diálogo como uma peça principal para a educação, levando em consideração toda a experiência de vida do educando, reformulando a relação hierárquica entre o docente sobre o discente, possibilitando a síntese cultural, processo onde o sujeito se integra, com participação ativa na sociedade, a fim de superar as opressões vivenciadas nela e a partir dela, tornando-se capaz de governar (MESQUIDA, 2012, pp. 34-35).

Conforme visto anteriormente, uma ideia central dos estudos de Paulo Freire (1979) se volta para o conceito de educação libertadora. Para ele, a partir da educação, os sujeitos que são oprimidos dentro da sociedade desenvolveriam uma consciência crítica e então seriam capazes de se libertar da opressão capitalista, passando a ter um papel na construção de uma nova sociedade. Neste sentido, Godinho, Julião e Onofre (2020), com base nas concepções de educação para liberdade escritas por Freire (1979), defendem a ideia de uma proposta política pedagógica para a educação nas prisões que se alicerce nos preceitos da educação popular.

Na Pedagogia do oprimido (1987), Paulo Freire aborda a educação como exercício de diálogo, autonomia e exercício de conscientização sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, que o liberta da visão fatalista da sociedade e da história; educação que requer relações e interações humanas horizontais, pautadas pelo respeito e pelo reconhecimento do outro como sujeito da história, da cultura e da política. A privação de liberdade, por suave, em outra direção, remete à prisão, instituição constituída historicamente para privar a liberdade individual de quem é condenado por crime ou ato infracional, retirando-o do convívio com o restante da sociedade. Esta é uma contradição – não a única – da educação em contextos de privação de liberdade. Entendemos as contradições não como impeditivas à reflexão sobre a articulação entre o pensamento freiriano e a educação em contextos de privação de liberdade. Ao contrário, a categoria contradição remete aos desafios que impulsionam a busca ontológica permanente por saber mais para ser mais, como nos ensinou Freire, em Educação e mudança (1979). (GODINHO, JULIÃO e ONOFRE, 2020, p. 02).

Para pôr em prática as ideias de Godinho, Julião e Onofre (2020) é necessário, primeiramente, que se invista na formação de professores/educadores populares. Silva e Moreira (2011), ao realizarem uma pesquisa no Estado de São Paulo, perceberam que os cursos de formação de professores ainda não estão sensibilizados com a necessidade de se formar docentes para a atuação em espaços como as prisões. Para os autores, a atuação de educadores nas prisões tem sido opção apenas para os que estão em início de carreira ou para os que não conseguem emprego na rede regular de ensino.

Sobre esse assunto, Mesquida (2012) nos mostra um ponto importante na análise teórica sobre Freire e Gramsci, apresentando uma definição de Marx no que diz respeito à educação: “o educador precisa ser educado”. Seguindo o conceito de Marx compreende-se que a práxis revolucionária tem a função de educar o educador, tendo em vista que esse está comprometido com a luta para construir uma nova sociedade. Desta forma, o autor destaca que Gramsci pensava a educação como um caminho para desenvolver o homem a fim de torná-lo um sujeito politizado capaz de governar. Esse processo seria resultado da práxis pedagógica e esse resultado se mostraria presente a partir do momento em que esse sujeito deixasse a sua visão de mundo fundada no senso comum e passasse a observar o mundo com uma perspectiva filosófica. Complementando as ideias de Gramsci, Paulo Freire entende que o papel de transformar a consciência de um sujeito que está conformado com a sociedade, para um sujeito que apresenta uma consciência crítica, é do educador.

Neste sentido, destacamos então, a importância da formação de educadores para atuar no contexto prisional. O trabalho desenvolvido pelos professores nas prisões é diferente da forma pela qual o ensino regular é estabelecido e, por sua vez, diferente do que é ensinado nos cursos de Licenciatura. A educação prisional possui características próprias que exigem maior atenção por parte dos professores, muitas vezes não se enquadrando no modelo tradicional da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme citam Silva e Moreira (2011).

Conclusões

Esta pesquisa pretendeu, como objetivo geral, analisar a educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro a partir da leitura crítica de Gramsci. Neste sentido, com base nos questionamentos iniciais, foi possível confirmar que a educação nas prisões do estado do Rio de Janeiro convive com problemas como o descaso do poder público, a falta de estrutura e o preconceito da sociedade.

A população prisional brasileira possui um perfil de escolarização preocupante. Os dados estatísticos nos mostram que 75% das pessoas privadas de liberdade não teve acesso ao Ensino Médio, 51% deste montante não concluiu o Ensino Fundamental e 4% da população prisional brasileira é analfabeta. Quando se trata do Ensino Superior, o índice é, ainda, mais alarmante não atingindo nem 1%. Desta forma, ao que nos parece nos limites dessa pesquisa, que quanto maior a escolarização menor o índice de privação da liberdade. Ou seja, se considerarmos que a maior parte da população escolarizada é oriunda das camadas mais abastadas da sociedade, conforme nos aponta Salvato, Ferreira e Duarte (2010), logo, majoritariamente, a população encarcerada pertence às esferas menos favorecidas economicamente. A relação de escolarização e renda é proporcional à escolarização e encarceramento.

No Estado do Rio de Janeiro a realidade não está muito distante dos índices nacionais. O Estado possui 603 analfabetos, 2432 pessoas privadas de liberdade que foram somente alfabetizadas e 96 que apenas sabem assinar. A maioria dos presos – 31.106 pessoal – possuem apenas o ensino fundamental incompleto, ou seja, não tiveram acesso ao Ensino Médio.

Diversos aspectos limitam a implementação de leis e normas voltadas para a educação nas prisões, e de um processo educacional que esteja mais conectado com uma visão emancipadora que considere a educação como um direito humano. Existe um longo e árduo caminho a ser percorrido pelo Estado do Rio de Janeiro no sentido de disponibilizar uma educação que atinja todos os níveis de ensino (inclusive o nível superior) e seja acessada por todos os que se encontram privados de liberdade.

Bibliografia

BRASIL. Lei 7.210, de 11.06.1984. Lei de Execução Penal (LEP, 1984). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Cnpecp). Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mai. 2019.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN – Dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, 2019. Disponível em < <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/brasil> > Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Taíza da Silva. Limites e possibilidade do exercício do direito à educação nas prisões do Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso no Colégio Estadual José Lewgoy. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-19022020-104100. Acesso em: 2023-01-15.

GODINHO, A., JULIÃO, E., & ONOFRE, E. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. *Eccos – Revista Científica*, 2020. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>

GOFFMAN, Erving. Manicômios, Prisões e Conventos (1961). 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del carcere. Turim: Einaudi, 1975.

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

JULIÃO, E. Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação PUC/RJ, 2003.

MAIA, C.; NETO, F.; COSTA, M & BRETAS, M. L. História das prisões no Brasil. v. 01. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MAIA, C.; NETO, F.; COSTA, M & BRETAS, M. L. História das prisões no Brasil. v. 02. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MESQUIDA, P. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 32–41, 2012.

MINAYO, M C S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1999.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>> Acesso em: 07 out. 2019.

RIO DE JANEIRO. Plano Estadual de Educação em Prisões. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2018.

SALVATO, M.A.; FERREIRA, P.C.G.; DUARTE, A.J.M. O Impacto da Escolaridade Sobre a Distribuição de Renda. Estudos Econômicos. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, outubro-dezembro, 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ee/a/LKVPvzm7PdJcbqF7PxY5dsq/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, R.; & MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In. Revista Em Aberto, INEP, Brasília, v. 24, n. 86, pp. 89-103, nov. 2011.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, 2021, n.20, n.43, p.64-83.

Palabras clave

História da Educação nas prisões. Rio de Janeiro. Paulo Freire. Antonio Gramsci. Erving Goffman.

ENSAIO SOBRE MULHERES NEGRAS OCUPANDO ESPAÇOS SOCIAIS DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Antonia do Socorro Freitas Chaves ¹

1 - IFBA.

Resumen de la ponencia

Este ensaio se propõe a refletir sobre as mulheres negras ocupando os espaços sociais de poder na sociedade brasileira, a partir do projeto de pesquisa: *Ser mãe negra. Estar estudante: estratégias discentes para permanecer na educação profissional do IFBA/ Região Metropolitana de Salvador/ Bahia/ Brasil*, ora em desenvolvimento no Doutorado Multi-Institucional em Difusão do Conhecimento, na Linha de Pesquisa: Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (In)formação, cujo objeto/ sujeitas de estudo são estudantes negras, mães, trabalhadoras (ou não), bolsistas (ou não) e/ou cotistas das vagas socioeconômicas étnico-raciais, do Ensino Médio Subsequente e Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA) na Região Metropolitana de Salvador (RMS): Salvador, Lauro de Freitas, Simões Filho e Camaçari, no qual questiona-se: “Quais estratégias essas mulheres adotam para garantir sua permanência na vida escolar/ acadêmica?”. Assim, esse ensaio pretende refletir sobre o objeto/ sujeitas de estudo, a partir de um referencial teórico embasado em textos de autoras negras feministas, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Sueli Messeder, Djamila Ribeiro, Neusa Santos Souza, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Ângela Davis, bell hooks, dentre outras feministas do mundo, através de uma abordagem multirreferencial, no qual conjugamos interseccionalidade de gênero, cor/raça, classe social, permanência educacional e empreendedorismo de necessidade de estudantes na condição de mãe. Uma vez que, na realidade brasileira, o percentual de famílias que têm mulheres negras como responsáveis únicas é imenso, logo há necessidade de adoção de políticas públicas que foquem na formação profissional e tecnológica dessas mulheres, como ação de enfrentamento às desigualdades sociais do Brasil/América Latina.

Introducción

Este ensaio se propõe a refletir sobre as mulheres negras ocupando os espaços sociais de poder na sociedade brasileira, a partir do nosso projeto de pesquisa, cujo tema é *Ser mãe negra. Estar estudante: estratégias discentes para permanecer na educação profissional do IFBA/ Região Metropolitana de Salvador*. Assim buscamos respaldo em textos de autoras que se afirmam feministas. Sendo necessário trabalharmos de forma interseccional as questões de gênero e de cor/raça.

Inspirando-nos no “pesquisador encarnado” de Sueli Messeder, iniciamos este ensaio, pedindo licença para escrever em primeira pessoa, às vezes do singular, às vezes do plural. Agora me apresento para me situar no tema que proponho discutir. Afirmo: sou mulher, mãe, negra de tez clara, cabelo crespo, professora, estudante, brasileira, nordestina, piauiense, assalariada, esposa, filha, neta, avó de primeira viagem ... enfim são muitos substantivos e adjetivos que marcam o meu lugar de fala e o meu lugar no mundo. E é partir destes vários substantivos e adjetivos, assim como de minha ancestralidade, que interpreto o mundo, que escolho minhas sujeitas de pesquisa, que proporcionarão a criação de uma tese, através de uma relação dialógica com todas essas participantes, e que depois o resultado da pesquisa precisará ser validado por outras vozes, que também trazem suas bagagens. Mas para que aconteça todo esse processo, preciso buscar referencial teórico que sustente os meus argumentos, não me cerceando, e sim, permitindo-me navegarem águas por vezes tranquilas, por vezes turvas, pois como transpira Sueli Messeder (2021) : “ser pesquisadora encarnada não é um estado peremptório”, mas um construindo através de experiências no coletivo e na solidão.

Diante dos desafios da contemporaneidade, é exigido cada vez mais o protagonismo feminino, mesmo com os espaços de poder lhes sendo, muitas vezes, negados. No Brasil, o papel da liderança familiar, principalmente em famílias monoparentais, têm as mulheres assumido esta responsabilidade. Sendo, portanto, dever do estado brasileiro possibilitar, através de políticas públicas focalizadas, que estas mulheres tenham o direito de acessar espaços educacionais com dignidade e a atenção devida, para que entrem e concluam seus estudos no respectivo nível educacional almejado, aumentando assim seu próprio capital cultural, para não somente se capacitarem profissionalmente, terem melhores oportunidades de trabalho e de salário, mas também para pensarem e agirem na transformação de suas realidades cotidianas. Desta forma, há maior probabilidade de que elas e seu núcleo familiar tenham melhores condições de vida e, conseqüentemente, toda sociedade se transformará. Assim nos revelou Ângela Davis.

Este é o meu primeiro ensaio acadêmico para pensar sobre a complexa realidade das sujeitas da pesquisa, que são estudantes, mães, negras, responsáveis por sua família, tendo como intuito maior de desnaturalizar a subalternidade da “dimensão ontológica do ser mulher negra” (CARNEIRO, 2020), que o imaginário da população brasileira insiste em tentar nos imobilizar nesta injusta posição. E que ao furarmos esta bolha, possamos assumir mais espaços de poder nesta sociedade tão injusta e excludente.

Ainda de acordo com Sueli Carneiro (2020, p. 282):

Entre essas condições mínimas para permitir o empoderamento de mulheres negras, se encontra, evidentemente, o combate ao racismo, bem como a necessidade de uma política de formação de quadros políticos e de gestores públicos. É preciso, ademais, que haja fortalecimento das organizações de mulheres negras.

Conforme o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2008-2011, é preciso romper com a “[...] cultura organizacional patriarcal, discriminadora, racista e sexista da sociedade que imputa uma segregação racial e de gênero a determinados grupos, negando com isso a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero presente na sociedade”. Enfim, é preciso retirar a naturalidade e o determinismo cultural da divisão sexual e racial dos direitos sociais, políticos e econômicos. E para isso, reduzir as desiguais condições de vida, perpassa, assim acreditamos, pelo aumento da participação das mulheres em espaços de poder, compreendendo a educação um bom ponto de partida.

Desarrollo

2. ENTRELAÇANDO PERSPECTIVAS DE DIFERENTES VOZES FEMININAS, APARTIR DO MEU PLANO DE VOO

Estou chamando carinhosamente minha incipiente pesquisa em *meu plano de voo*, que por ser inicial poderá mudar, mas que desde já aponta os lugares que preciso sobrevoar para alcançar meu ponto de pouso, mesmo que provisório. Assim, almejo dialogar com várias referências femininas feministas decoloniais e/ou descoloniais, que ainda estão sendo lidas e transformadas em citações, como: Sueli Carneiro, Suely Messeder, Ângela Davis, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Djamilia Ribeiro, Neusa Santos Souza, Chimamanda Ngozi Adichie, bell hooks, dentre outras feministas do mundo, através de uma abordagem multirreferencial.

De acordo com Heloísa Buarque de Hollanda (2020, p.12), as duas tendências do feminismo atual são: “o feminismo decolonial [...] sobretudo de intelectuais latino-americanas, investe em contra-epistemologias situadas para enfrentar o império cognitivo europeu e norte-americano” (IBIDEM, p.13) e “[...] a crítica a um feminismo de acento individualista e neoliberal [...] vindo dos Estados Unidos, enfatizando as desigualdades sociais e preocupado com a colonialidade do poder” (IBIDEM, p.13), ideias registradas no *manifesto Feminismo para os 99%*, que conjuga a luta “[...] pela justiça ambiental, educação, habitação, saúde ou pelo fim do racismo estrutural” (IBIDEM, p.13). Neste ensaio, abordaremos a primeira tendência. Até porque impossível pensar um feminismo afro-latino-americano que não combata também a perspectiva neoliberal, como forma de combate ao imperialismo europeu e norte-americano. Ao tem porque força editorial de ventos vindos de lá (Europa e Estados Unidos), nos impulsiona a um diálogo, que desejamos que seja insurgente!

A crítica ao poder colonial, enquanto campo do conhecimento ocorre a partir da década de 1970, sendo demarcada como “estudos pós-coloniais”, cuja base teórica é fomentada por “Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Kwame Nkrumah, Gayatri Spivak, Edward Said, Stuart Hall e pelo Grupo de Estudos Subalternos”, liderado pelo indiano Ranajit Guha, nesta mesma década (HOLLANDA, 2020, p. 14).

Ainda seguindo o roteiro traçado por Heloísa Buarque de Hollanda (2020), em sua Introdução no livro *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*, a autora explica o conceito de *giro decolonial*, elaborado por Nelson Maldonado Torres, do final dos anos 1990, apresentado “[...] como um movimento de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade” (HOLLANDA, 2020, p. 16), sendo o fio condutor entre os estudos pós-coloniais para os decoloniais (IBIDEM, p.16). Em que, podemos entender o colonialismo como uma relação jurídica de subjugação política e econômica de um povo/nação sobre o outro/outra. Já “a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de dominação colonial, mas envolvem também as formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade de viés racial” (IBIDEM, p.16). Ao que podemos compreender que a colonialidade impregna o psicológico do indivíduo, comprometendo a sua autoestima, o seu olhar sobre si mesmo e em relação ao outro, para além do aspecto político/legal do seu espaço geográfico.

A crítica ao poder colonial, enquanto campo do conhecimento ocorre a partir da década de 1970, sendo demarcada como “estudos pós-coloniais”, cuja base teórica é fomentada por “Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Kwame Nkrumah, Gayatri Spivak, Edward Said, Stuart Halle pelo Grupo de Estudos Subalternos”, liderado pelo indiano Ranajit Guha, nesta mesma década (HOLLANDA, 2020, p. 14).

Em seguida, Hollanda distingue os termos decolonial e descolonial, em que o primeiro é a quebra da relação com a colonialidade em seus múltiplos aspectos e a ideia do processo histórico de descolonização” (IBIDEM, p.16-17). Conceitos necessários para a compreensão do(s) movimento(s) feminista(s) que se pretende(m) libertador(es) das amarras

dessa colonialidade.

Sueli Carneiro, no seu texto *Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência*, cita Roberto da Matta que afirmou

[...] uma das características do sistema racial brasileiro é que cada categoria racial conhece o seu lugar em uma hierarquia. Essa ‘sabedoria’ apreendida em um século de racismo e discriminação explica outras experiências vividas por mulheres negras que almejam o poder (CARNEIRO, 2020, p. 281).

Discurso que revela uma ausência e um silêncio - frutos da colonialidade e seus reflexos no comportamento individual e coletivo, comprovando o quão perversas são as marcas da herança desse sistema sobre o ser negro, sobretudo a mulher negra brasileira e nordestina. Onde os espaços de poder estão circundados por muitos “poréns”, que vai da falta da boa alimentação na infância e perpassa pela dificuldade de/ou quase impossibilidade de acesso às boas escolas públicas, bem como às universidades públicas.

Ao pensarmos sobre descolonialidade do pensamento, é preciso refletirmos sobre autores que já fizeram essa passagem. Sueli Messeder (2020) que nos convoca a pensarmos sobre como o/a pesquisador/a deve enxergar a si mesmo/a e ao/a sujeito/a que compartilha seu saber cotidiano para a futura produção acadêmica. Nos incita a pensarmos sobre os/as autores/as que usamos de referência, os/as quais muitas vezes tratam de realidades distintas da nossa, ou mesmo, do nosso estudo, onde preterimos autores/as nacionais e/ou locais menos famosos/as, que dialogam mais de perto conosco. Aproveitamos para pontuar que muitas vezes citamos autores/as do eixo Rio -

São Paulo mais conhecidos, ao invés de autores/as da região, em nome da tal “autoridade acadêmica” (MESSEDER, 2020, p. 164), científica de tal escolha. Ao tempo, que nos induz a pensarmos erroneamente o imenso Brasil

como tendo uma ou bem poucas realidades. Como se a mulher negra pobre de São Paulo, tivesse as mesmas dificuldades da mulher negra pobre de Salvador. Messeder (2020, p. 164) ainda cita Aníbal Quijano, quando este revela que a maior parte da produção do conhecimento consumido é em sua maioria realizado por “homens, brancos e estrangeiros”, ou por autores/as famosos/as regionais, que representam a elite local e sempre desprezando “o aprendizado pela produção do conhecimento local” (IBIDEM, p.164). Assim, é preciso rompermos com essa reprodução de conhecimento, possivelmente conhecendo a literatura hegemônica, mas também colocando-a em xeque.

Messeder cita trechos dos textos de Haraway e de Mãe Stella de Oxóssi, nos quais as autoras se apresentam, saindo da invisibilidade, ou mesmo de uma suposta neutralidade, para tornarem-se “sujeitas encarnadas em seu espaço e tempo”, com evocação da

ancestralidade e sustentação no compromisso, ao que pode resultar em “[...] uma resposta transmoderna decolonial do subalternizado perante a modassim, compreendendo o pensamento descolonial como aquele que dá fôlego à realidade local, em termos de produção acadêmica e cultural.

A pesquisadora nos convoca à insurgência contra a produção cativa de uma escrita acadêmica, que só reproduz o discurso do eixo “norte” do globo terrestre, bem como, que suporta a invisibilidade do/da autor/a do texto, quando afirma:

A escrita encarnada é o momento do encontro entre a sujeita marcada por sua classe, raça, ato performativo de gênero, regionalidade, nacionalidade e a pesquisadora encarnada modulada cujas regras prescritas no fazer científico devem ser consideradas, mas também insurgidas [...]. (MESSEDER, 2020, p.168).

Portanto para realizar este tipo de pesquisa, é preciso sentir na veia, se autocentrar, se autoconhecer, para então exteriorizar toda esta experiência encarnada.

A partir da perspectiva supracitada de valorização das/dos pesquisadoras/es locais, a análise das várias pesquisas desenvolvidas sobre/no IFBA que tratam de permanência e/ou evasão de estudantes, e/ou políticas afirmativas, tendo recortes como cor/raça, gênero, condição de cotista e outras categorias, é imprescindível à realização deste estudo. Portanto, sinalizamos algumas como fontes de estudos e de dados secundários, dentre eles: ANJOS (2011), FERRAZ (2015), BARBOSA (2016), SILVA (2021), todas pesquisadoras vinculadas ao IFBA.

O texto potente de Sueli Messeder nos invoca a termos coragem de escrever nossas linhas a partir de nosso olhar singular, porque somos únicas/os, obviamente assumindo também os riscos de tal rebeldia:

Para sairmos dessa cilada epistêmica do conhecimento eurocêntrico-colonial, devemos implodir o mapa epistêmico, questionar os espaços privilegiados, as fronteiras, os fluxos e as direções que o estruturam dessa forma, cuja aparência é de uma lei natural (MESSEDER, 2020, p.165).

Assim, não consigo deixar de enxergar a imagem de uma pesquisadora vestida de guerreira, com o suor

caindo e o coração palpitando loucamente, lutando na guerra científica contra-hegemônica do conhecimento imposto ao sul do Equador.

Conclusiones

O resultado da pesquisa que ora apresentamos, ainda está em estágio gestacional, mas pela potência dos textos lidos e analisados, sentimos que para pensarmos a mulher negra em posição de poder, é imprescindível fazer um estudo na perspectiva feminista latino-americana decolonial/ descolonial e interseccional.

Parafraseando Carneiro (2020, p.280):

Combinar os critérios de qualificação técnica com recorte de gênero e de raça é a única maneira de romper com a lógica excludente, que historicamente norteia as estruturas de poder do país, e, sobretudo, é requisito para o aprofundamento e a radicalização de uma perspectiva democrática no Brasil.

Sim, questionar a ausência de mulheres negras e mães, ocupando as cadeiras dos cursos de nível médio e superior no IFBA, é fomentar a garantia da ocupação dos espaços de poder, por elas, na sociedade brasileira; investigar seu acesso e sua permanência física e simbólica nos bancos das escolas públicas de qualidade, pois a nossa expectativa e desejo está na transformação social para suplantar as atuais condições de exclusão, deste grupo social, dos espaços de poder, portando dos espaços de decisão.

Bibliografía

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2008-2011. Disponível em:<https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Mulheres_III/texto_base_3_conferencia_mulheres.pdf>. Acesso em: 18mai2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres negras e poder: um ensaio sobre a ausência. *In* Escritos de uma vida. São Paulo : Ed. Jandaíra, 2020.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo; Boitempo, 2016.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Apresentação. *In* Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Org. Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro : Bazar do Tempo, 2020.

MESSEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico.

In Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Org. Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

Palabras clave

Educação profissional. Permanência estudantil. Mulheres negras.

**DESAFIOS QUE O CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19 (IM)PÔS AO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA:INDICATIVOS
DE ESTUDOS RECENTES NO GT08 DA ANPED**

VANESSA HERCULINA DE SOBRAL SOUZA¹

1 - Faculdade ÚNICA.

Resumen de la ponencia

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre a formação de professores no contexto da graduação em Pedagogia e de forma específica sobre o Estágio Supervisionado e nele os desafios ocorridos na crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Tem por objetivo situar quais são os desafios apontados nos estudos sobre a realização do Estágio Supervisionado, recentemente discutidos no âmbito do GT08: Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em sua 40ª Reunião Nacional. Este estudo revisou obras de autores como: Pimenta (2012), Franco (2012) e Tardif (2005) e, portanto, partilha do entendimento do Estágio Supervisionado como tempo-espaço privilegiado de ressignificação de conhecimentos e de questionamentos sobre os saberes-fazer docentes, visto que, “o ‘saber-ensinar’ refere-se a uma pluralidade de saberes” (TARDIF, 2005). Vincula-se à perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica baseada, conforme Prodanov e Freitas (2013), na tomada de conhecimento do que já está publicado sobre o assunto estudado e, portanto, apresenta o mapeamento realizado que apontou haver uma escassez de pesquisas que tratam do Estágio Supervisionado, especificamente, em cursos de graduação em Pedagogia no modo presencial, o que emerge neste trabalho como um forte indicativo da necessidade de se realizarem novas pesquisas inscritas nesse contexto, para que possibilitem a ampliação das discussões no cenário das produções acadêmicas – especialmente no âmbito da ANPED enquanto locus privilegiado em termos de reconhecimento nacional– e contribuam para construir novos conhecimentos no campo da Educação. O mapeamento reuniu um total de 38 artigos científicos, dos quais, apenas 4 discutiam algum aspecto referente ao Estágio Supervisionado. Contudo, dentre esses 4 artigos selecionados, apenas 2 deles discutem o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia e, no entanto, desses, apenas 1 artigo se refere ao Estágio supervisionado no curso de graduação em Pedagogia no modo presencial. Entretanto, o único artigo selecionado não faz referência ao cenário da pandemia de Covid-19, apesar de ter sido publicado em meio à crise sanitária. O estudo selecionado, intitulado *Construções de experiências no Estágio Supervisionado: As memórias como mobilizadoras de fazeres na formação de professores*, de Azevedo e Almeida (2021), objetiva “analisar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente para licenciandos do curso de Pedagogia que ainda não atuam na docência, precisamente na realização do Estágio Supervisionado”, apresenta a compreensão do “espaço-tempo da formação de professores como híbrido e reforça a perspectiva da não dissociação teórico-prática”, ou seja, considera que o Estágio Supervisionado “não é um momento de instrumentalização para a prática e sim um movimento contínuo de pensar-fazer”. Por fim, destaca o Estágio Supervisionado como “uma possibilidade de experiências para os licenciandos que ainda não atuam na docência”, além de outras possibilidades.

Introducción

INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre a formação de professores no contexto da graduação em Pedagogia e de forma específica sobre o Estágio Supervisionado e nele os desafios ocorridos na crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

Olhando para o Estágio Supervisionado com importante e oportuno espaço-tempo de formação, consideramos que o afastamento de graduandos em Pedagogia das vivências proporcionadas pelo Estágio provocou um impacto significativo, o qual, possivelmente, trouxe consigo tensões no processo formativo.

Assim, pensando o Estágio Supervisionado enquanto um momento ímpar da formação de professores, entendemos também que este permite ao graduando (re)construir e (re)significar conhecimentos mediante o movimento de relações entre teorias e práticas até então conhecidas ou estudadas. Nesse movimento, os saberes-fazer inerentes ao ser professor e ao ensinar estão imbricados numa teia de relações que constituem o processo formativo.

O “ser professor” e/ou o “saber ensinar” nutrem a ideia da necessidade de mobilização de saberes-fazer específicos da/para a construção de conhecimentos. Aliado a isso, o Estágio Supervisionado, sendo parte integrante do curso de formação inicial do professor, tem papel fundamental permitindo ao graduando a aproximação com o seu futuro campo de atuação de modo a conhecer as dinâmicas do meio e interagir com os

sujeitos que o constituem.

A mobilização de saberes propiciada pela experiência do Estágio Supervisionado na formação inicial do professor possibilita a esse sujeito um novo olhar sobre a realidade que se tornará o seu campo de atuação. Permite a (re)construção e (re)significação de conhecimentos que até então eram baseados apenas nas vivências enquanto estudante e vistos a partir de teorias, as quais, muitas vezes, sem o contato com a prática parecem não fazer nenhum sentido.

Sendo assim, desse ponto em diante, iremos refletir acerca do Estágio Supervisionado à luz de teorias que compõem o tema e, também, dos estudos discutidos recentemente no lócus pesquisado.

Esta pesquisa tem por objetivo geral situar quais são os desafios apontados nos estudos sobre a realização do Estágio Supervisionado, recentemente discutidos no âmbito do GT08: Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em sua 40ª Reunião Nacional.

Para tanto, pretende especificamente: Mapear os estudos sobre a realização do Estágio Supervisionado, recentemente discutidos no âmbito do GT08: Formação de Professores, da ANPED, e Pontuar quais são os desafios apontados nesses estudos sobre a realização do Estágio Supervisionado no contexto pandêmico.

Desarrollo

REFERENCIAL TEÓRICO

Cabe iniciar essa reflexão salientando que consideramos o Estágio Supervisionado como um espaço-tempo privilegiado de ressignificação de conhecimentos e, também, de questionamentos e reflexões sobre os saberes-fazer docentes. Nessa tônica, partilhamos do pensamento de Almeida e Pimenta (2014) quando explicam que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (p. 73).

Mediante as experiências inerentes ao processo de formação do professor, o estudante/estagiário lida com uma aproximação ímpar e significativa proporcionada pelo Estágio Supervisionado, espaço-tempo de formação, no qual o estagiário tem a oportunidade de relacionar a experiência vivida enquanto estudante, o olhar enquanto futuro professor, as teorias estudadas e as práticas ali vivenciadas.

Imerso nesse contexto, o estagiário é orientado a produzir registros de suas experiências nos estágios. Desse modo, lança seu olhar aguçado sobre aquela realidade docente e, a partir disso, constrói suas próprias reflexões e conhecimentos. Nesse sentido,

os produtos próprios da atividade humana não se reduzem à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e se manifestam também como produção de conhecimento (em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis) mediante o qual o homem conhece a realidade (Pimenta, 2012, p. 101).

Nesse momento tão significativo da formação docente, o contato com a prática começa a preencher os espaços vazios que não poderiam ser preenchidos na dimensão teórica. O fato de estar no campo de atuação docente, alerta o olhar do estagiário para as complexidades imbricadas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, acende-se o alerta com mais intensidade sobre as relações, tensões, conflitos e possibilidades inerentes aos saberes-fazer docentes. Por essa via, chega-se a uma vastidão de compreensões, inclusive ao entendimento de que:

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (Franco, 2012, p. 15).

É questionando-se sobre o modo de pensar e agir que o estagiário (re)significa seus conhecimentos de modo a refletir suas próximas ações, que serão como professor. As ações enquanto professor interligam teorias, experiências vivenciadas, conhecimentos de si, do outro, do mundo e, especificamente, do contexto no qual se realiza tais ações pedagógicas, considerando a realidade e as particularidades dos sujeitos nela inseridos. Portanto,

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (Tardif, 2005, p. 178).

Nesse sentido, a ação docente de ensinar requer a mobilização plural de saberes inerentes à formação do professor e, também, saberes de suas experiências de vida e de relações com o outro e com o mundo. O “saber-ensinar” não se dá apenas na esfera teórica, trata-se, portanto, da interligação desta com a esfera prática e o conjunto de experiências do sujeito/professor que é intencionada a outros sujeitos com objetivos previamente definidos.

Nessa perspectiva, os saberes-fazer docentes são permeados de significações e de suas relações com outros sujeitos no meio social. Nessa teia de relações, a contínua (re)construção de conhecimentos inerentes ao “ser professor” não é algo pontual e/ou isolado, mas configura-se num movimento imbricado nas relações sociais, permitindo que a prática docente, ao movimentar essa “pluralidade de saberes”, conforme nos explicou Tardif (2005), configure-se, também, como uma prática social. Sendo assim,

A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (Franco, 2012, p. 203-204).

A prática docente faz-se, portanto, em si mesma uma prática exigentemente reflexiva, visto que está notoriamente imersa em relações sociais que as impactam e tencionam conforme as demandas da realidade do contexto social em que ocorrem. Portanto, a prática docente permite, inclusive, que o professor reflita sobre as próprias práticas.

APORTE METODOLÓGICO

Este estudo vincula-se à perspectiva metodológica da pesquisa bibliográfica baseada, conforme Prodanov e Freitas (2013), na tomada de conhecimento do que já está publicado sobre o assunto estudado. Assim, esta pesquisa se empenha em reunir estudos que abordam discussões e reflexões acerca do tema proposto, de modo a desvelar os possíveis desafios vivenciados no Estágio Supervisionado em cursos presenciais de Pedagogia no biênio 2020/2021.

Nessa tônica, esta pesquisa se alinha ao pensamento de Fonseca (2002), quando explica que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Portanto, este trabalho apresenta as discussões e reflexões a partir do mapeamento das publicações no GT08 – Formação de Professores, da 40ª Reunião Nacional da ANPED.

Salientamos que a escolha da ANPED se deu por o considerarmos um importante locus nacional de discussões acadêmicas sobre Educação no Brasil. Além disso, sua 40ª reunião ocorreu durante a Pandemia da Covid-19. Quanto ao GT08, destacamos que sua escolha se justifica pelo seguinte: O grupo de trabalho no qual são apresentadas e discutidas pesquisas que podem tratar especificamente do assunto, visto que engloba o processo formativo de professores como tema.

O MAPEAMENTO

O mapeamento reuniu um total de 38 artigos científicos, dos quais, apenas 4 discutiam algum aspecto referente ao Estágio Supervisionado. Contudo, nenhum dos estudos mapeados atendeu completamente aos critérios estabelecidos, que eram: 1 - Discutir sobre algum aspecto do Estágio Supervisionado em Educação; 2 - Se referir ao Estágio Supervisionado em cursos de pedagogia no formato presencial; 3 - Tratar do Estágio Supervisionado mediante o contexto da pandemia da Covid-19.

Os 4 trabalhos que mais se aproximaram dos critérios previamente estabelecidos estão organizados na tabela a seguir, a qual reúne algumas informações iniciais sobre cada um deles:

Tabela 1 – Estudos selecionados

N.
Título
Autor(es)
Instituição
GT
Ano
01

(Re)Construindo Caminhos de Formação Docente no Estágio Curricular

UFRGS

08

2021

02

Relação entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado Obrigatório na Formação Inicial de Professores de Biologia

Monica Lopes Folena Araújo

UFRPE

08

2021

03

Percepção de residentes do Programa Residência Pedagógica sobre a substituição do Estágio pelos períodos de Residência

Claudinelly Yara Braz dos Santos

UFRPE

08

2021

04

Construções de Experiências no Estágio Supervisionado: As Memórias como Mobilizadoras de Fazeres na Formação de Professores

Ana Priscila de Lima Araújo Azevedo; Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

UFPE

08

2021

Fonte: A autora (2022).

A partir das informações contidas na tabela acima, percebe-se que, dentre esses 4 artigos selecionados, apenas 2 deles discutem o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia e, no entanto, apenas 1 deles se refere ao Estágio supervisionado no curso de graduação em Pedagogia no modo presencial.

Sendo assim, o único artigo (destacado em negrito na tabela) que mais se aproximou do atendimento aos critérios previamente estabelecidos não faz referência ao cenário da pandemia de Covid-19, apesar de ter sido publicado em meio à crise sanitária.

Desse modo, no tópico a seguir, apresentaremos o estudo selecionado em conformidade com os principais conceitos nele abordados no que se refere ao Estágio Supervisionado e sua importância na formação de professores em cursos presenciais de Pedagogia.

A ANÁLISE

O estudo selecionado, intitulado *Construções de experiências no Estágio Supervisionado: As memórias como mobilizadoras de fazeres na formação de professores*, de Azevedo e Almeida (2021), objetiva “analisar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente para licenciandos do curso de Pedagogia que ainda não atuam na docência, precisamente na realização do Estágio Supervisionado” (p. 1).

Entendendo que “[...] a formação de professores não se dá numa perspectiva meramente técnica ou instrumental mas numa relação política de imbricamento teórico-prático” (p. 2), baseia-se em narrativas (auto)biográficas orais e escritas para:

[...] compreender como essas memórias poderiam se configurar como mobilizadoras de fazeres na prática docente de licenciandos do curso de pedagogia, estudantes estes que tinham no estágio supervisionado o campo mais próximo de atuação, isto por que trabalhamos nesta pesquisa com estudantes que ainda não possuíam experiência na docência (p. 2).

A partir da análise dos referidos materiais (auto)biográficos, o estudo em questão considerou que:

[...] a formação inicial no curso de pedagogia se configura como espaço de reflexão que contribuiu com o indivíduo no entendimento de que a profissão do professor não tem caráter de mero executor de tarefas pensadas fora de seu contexto, mas, sim, o professor tem possibilidades de trabalhar em sua sala de aula, de forma criativa e inventiva (p. 4).

Dito isto, o estudo compreende “[...] que o espaço-tempo onde se constroem experiências na formação de professores é híbrido no sentido não se restringir a apenas uma vivência formativa”. Além disso, reforça a “perspectiva da não dissociação teórico-prática”, ou seja, considera que o Estágio Supervisionado “não é um momento de instrumentalização para a prática e sim um movimento contínuo de pensar-fazer” (p. 1).

Por fim, destaca que:

[...] o estágio supervisionado pode ser entendido como uma possibilidade de construção de experiências para os licenciandos que ainda não atuam na docência, inclusive na busca de superar a dicotomia teoria e prática, entendendo a experiência não a partir do tempo cronológico de atuação mas a partir da intensidade formativa em que os processos nos atravessam o que pode contribuir para os processos de construção do “ser” docente desses licenciandos (p. 5).

O estudo analisado nos revelou que as memórias, enquanto experiências que nos atravessam e transformam (Larrosa, 2011), configuram-se em si mesmas e como a representação de vivências, momentos formativos no processo de formação inicial do professor. Destacamos ainda, que no caso do estagiário, os momentos formativos possibilitados no Estágio Supervisionado configuram-se na mobilização de saberes-fazeres específicos peculiarmente (re)significados pelo estagiário, professor em formação.

Conclusiones

RESULTADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na busca por situar quais são os desafios apontados nos estudos sobre a realização do Estágio Supervisionado, recentemente discutidos no âmbito do GT08: Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em sua 40ª Reunião Nacional, partilhamos do entendimento do Estágio Supervisionado como tempo-espaço privilegiado de ressignificação de conhecimentos e de questionamentos sobre os saberes-fazeres docentes, visto que, “o ‘saber-ensinar’ refere-se a uma pluralidade de saberes” (Tardif, 2005).

Entendemos que a pandemia da Covid-19, especialmente no recorte temporal realizado neste estudo, (im)pôs muitos desafios à formação de professores. Apesar da não identificação desses desafios nos estudos selecionados, concebemos que o Estágio Supervisionado tenha sido afetado de maneira crucial, visto que o distanciamento social e, conseqüentemente, a paralização das aulas nas instituições de ensino, tenham impedido a realização da aproximação por graduandos aos espaços formativos, bem como, sua interação com o contexto e os atores que o constituem.

Sendo assim, mesmo não abordando o contexto pandêmico no recorte temporal definido, o estudo selecionado e apresentado se debruça sobre aspectos relevantes da formação de professores, especialmente sobre o Estágio Supervisionado, visto que, através da análise de materiais (auto)biográficos orais e escritos, realça as memórias do graduando como mobilizadoras de fazeres na sua experiência de formação.

Entretanto, reforçamos que este estudo destaca um relevante achado, o qual foi apontado no mapeamento realizado: a carência de pesquisas sobre os impactos e tensões sofridas no Estágio Supervisionado na formação de professores, especialmente em cursos presenciais de Pedagogia, no contexto da pandemia da Covid-19.

Dito isso, salientamos que o mapeamento realizado apontou haver uma escassez de pesquisas que tratam do Estágio Supervisionado, especificamente, em cursos de graduação em Pedagogia no modo presencial, o que emerge neste trabalho como um forte indicativo da necessidade de se realizarem novas pesquisas inscritas nesse contexto, para que possibilitem a ampliação das discussões no cenário das produções acadêmicas – especialmente no âmbito da ANPED, enquanto locus privilegiado em termos de reconhecimento nacional– e contribuam para construir novos conhecimentos no campo da Educação.

Bibliografia

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Relação entre o programa residência pedagógica e o estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores de biologia. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-6, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39_22>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araujo; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Construções de experiências no estágio supervisionado: as memórias como mobilizadoras de fazeres na formação de professores. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-5, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_16>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos. Percepção de residentes do programa de residência pedagógica sobre a substituição do estágio pelos períodos de residência. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-5, set.-out.,

2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_24>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; ARAGÓN, Rosane; LOPES, Daniel de Queiroz. (Re)construindo caminhos de formação docente no estágio curricular. 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, p. 1-5, set.-out., 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_24_24>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

Palabras clave

Estágio Supervisionado; Desafios; Pandemia.

Metodologías activas de aprendizaje y proyectos de aula como opción de interacción en pandemia y postpandemia

Myriam Mercedes Cala Amaya¹ ; Dianey Sandoval Villamizar¹ ; Jinny Samara Oliveros Infante¹

1 - Unidades Tecnológicas de Santander.

Resumen de la ponencia

La construcción de conocimiento en el aula tiene en las metodologías activas de aprendizaje y, de manera particular, en el estudio de caso, una herramienta singular para conocer la realidad contextual y proponer soluciones sustentadas, enmarcadas en condiciones de las que se tiene conocimiento por parte de los agentes involucrados en la cotidianidad del sujeto estudiado, de manera que el aprendiente en su proceso formativo, puede acudir a esa realidad para enmarcar las interpretaciones y la proposición de soluciones. Los fundamentos administrativos en la formación de profesionales de las ciencias socioeconómicas y empresariales tienen asidero fundamental en la comprensión de las interrelaciones que en contexto desarrollan los agentes económicos, preocupados por generar relaciones de intercambio ventajosas en función de lograr atender la satisfacción de necesidades y deseos de poblaciones cada vez más exigentes. En condiciones de confinamiento, los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acceden a información mediada en Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC, donde la internet se propone como fuente fundamental de consulta, porque la realidad es tan cambiante que no es posible estudiar los casos porque la realidad es cambiante y las decisiones, otrora funcionales, se quedan si asidero. El retorno a la presencialidad requiere comprender un contexto de vida y de negocios donde se dejan de lado estudios y análisis sectoriales pretéritos. La realidad empresarial y las relaciones en el territorio requieren construirse durante el proceso de formación, con miradas de caleidoscopio, donde las experiencias de formación direccionadas a través de proyectos de aula entregan como resultado la construcción de casos, donde se sistematizan las experiencias de agentes que se transforman para sobrevivir. Los cursos de Economía y Empresa y de Microeconomía y Macroeconomía, ofrecidos en el Programa de Tecnología en Gestión Empresarial de las Unidades Tecnológicas de Santander en Colombia, encuentran en la construcción de casos a través de proyectos integradores y proyectos de aula, los escenarios para conversar con los empresarios, instituciones, demandantes, oferentes y comunidad en general, comprender sus realidades y entender la toma de decisiones económicas como parte fundamental en la construcción de sostenibilidad y no como fin último reduccionista de beneficio individual. La experiencia muestra la forma en que se construyen los casos de 25 microempresas por estudiantes organizados en equipos quienes trabajan a partir de la investigación aplicada guiada por proyectos de aula, junto a las reflexiones pedagógicas hechas por tres docentes investigadoras que discuten desde los roles asumidos frente al caso: una, coevaluadora de la experiencia de formación; otra, diseñadora de los planes de aula y tutora de los cursos que hacen la investigación; y, otra, profesional en administración de empresas, empresarial y experta en economía.

Introducción

Las instituciones de educación por naturaleza deben dedicarse a la enseñanza, entendida como un sistema vivo, que integra métodos y acciones encaminadas a construir conocimiento, cuya responsabilidad transformadora abarca tanto a los sujetos involucrados directamente en el ejercicio formativo (docente-estudiante), como a la sociedad donde ellos se circunscriben, en la medida en que requieren entenderse desde sus pretensiones de construcción y transformación del presente como soporte de futuro

Las transformaciones sociales de los pueblos se logran cuando los sujetos que conforman la sociedad encaminan su accionar en una determinada dirección permeando el ambiente de interacción con las construcciones hechas en el transcurrir del tiempo, tanto individual como colectivamente. De manera que si las instituciones de educación apuntan a convertirse en escenarios reales de cambio, deben convertirse en agentes activos donde el colectivo que allí se convoca aprende a entender su particularidad desde las interacciones que como individuo tiene con el entorno, de manera que las acciones de vida y las soluciones propuestas para dar solución a las diferentes circunstancias establecidas tengan consideraciones de responsabilidad, cuidado con el ambiente y atención por el manejo del riesgo. Es decir, el conocimiento que se genera en un sujeto debe llevarlo a ser un sujeto social y un profesional competente.

La formación por competencias requiere del desarrollo de procesos formativos coherentes, que se deben hacer evidentes en los propósitos institucionales y orientarse a mejorar y fortalecer al sujeto en su ser, en el conocer, convivir y aprender a aprender. De manera que las instituciones educativas proponen explícitamente un currículo, donde se proponen las condiciones de interacción y de integración tanto de los sujetos que participan directamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje como de ellos con el ambiente, que pueden evidenciarse a

través del alcance de los resultados de aprendizaje en los aprendientes.

La formación se propone soportada en el desarrollo de cursos académicos tipo teórico, práctico o teórico-práctico, dependiendo del nivel de formación y de transferencia de conocimiento que se pretende lograr en el ambiente como producto del proceso de formación del aprendiente, a partir de buscar generar respuesta a situaciones problemáticas intencionadas, diseñadas para soportar el escenario sobre el que actúan los agentes involucrados, que se apoyan en el uso de recursos y tecnologías limitadas en alta medida por las condiciones sociales, económicas, tecnológicas y políticas en las que se desenvuelve la sociedad que accede a los procesos formativos.

Entre 2020 y hasta el 2022 el mundo enfrenta una condición particular de resguardo y aislamiento social obligatorio como medida de protección frente a la presencia de la COVID 19 como enfermedad tipo epidemia, propagada por muchos lugares del globo y que, por la potencialidad de ataque a los individuos, requiere manejo de medidas de choque. (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2021).

La vida de los sujetos cambia completamente y, por ende, los procesos de educación formal en los que se involucra, sin que haya tiempo para hacer preparativos. Esto implica para el estudiante y para el docente, tener que adaptarse a las nuevas condiciones en función de lograr los mismos resultados de aprendizaje definidos para su proceso de formación convencional pero ahora en nuevos ambientes de encuentro, mediados por la tecnología y no en su escuela sino desde el mismo lugar donde se convive con otras personas que están en sus propios procesos laborales y de vida en confinamiento y con quienes, a pesar de ser próximos por definición social, se descubre no conocer tanto como para compartir las condiciones de claustro impuestas.

Las tecnologías de la información y la comunicación – TIC no son de frecuente uso en las aulas de clase antes de la pandemia, especialmente en instituciones educativas que atienden a población de recursos económicos bajos. No es frecuente que en los hogares se tenga acceso a computador y si lo hay, en el periodo de confinamiento éste debe atender los requerimientos de trabajo de los adultos, así como de formación y de ocio para todos los miembros del hogar. Tampoco es fácil acceder al crédito para proveerlo porque las familias dependen en gran medida de actividades informales y de ingresos bajos que no les permiten ofrecer garantías o son insuficientes para atender por lo menos los requerimientos de sobrevivencia y necesidades básicas. De manera que, en el mejor de los casos, los estudiantes acuden a teléfonos personales como soporte en el proceso. Los docentes por su lado enfrentan las mismas dificultades aun cuando, a pesar de tener salarios que le prometen una mejor postura relativa en la ecuación.

Las TIC y su uso implican otras dificultades para el momento: el cubrimiento en internet es limitado incluso en las mismas áreas urbanas de las grandes ciudades de Colombia, de manera que docentes y estudiantes deben encontrar soluciones de acceso y de calidad en el servicio que le permitan atender los requerimientos. Se debió acudir a estrategias impensables, caminar largas horas en los territorios rurales para logra la señal, apropiar dinero para atender pagos altos por el servicio incluso a costa de atender requerimientos importantes.

Las instituciones de educación superior de formación en presencialidad aun cuando pueden tener plataformas para soporte de aulas no están desarrolladas como para resistir toda su operación administrativa y misional en ella y tampoco tienen a todo su personal competente en su manejo. Así, en el ejercicio de ofrecer educación tanto docentes, como directivos y estudiantes deben acudir a ambientes diversos, para desarrollar reuniones, soportar ejercicios de formación y evaluación en línea, construcción y acceso a material de soporte, entre otras actividades, intentando dar respuesta a un proceso donde todos aprenden en el camino, donde los docentes se convierten en aprendientes y se soportan en sus compañeros y en los mismos estudiantes para aprender y donde se hace evidente la necesidad de transformar los ambientes de trabajo en función de hacer un ejercicio que active a las partes, que les mantenga vinculados en todo el ejercicio de aprender y que por encima de todo ello permita cumplir con el fin mismo de educar a sujetos involucrados sistémicamente en un ambiente de vida que sigue transformándose en este tiempo de confinamiento.

En estas circunstancias dos economistas y una administradora de empresas en su papel de docentes de las Unidades Tecnológicas de Santander – UTS con su sede en Bucaramanga, Colombia, enfrentan la pandemia, con estudiantes de primero y segundo semestre de formación en programas tecnológicos del área administrativa, provenientes de colegios públicos en su mayoría, de estratos socioeconómicos bajos y residentes en barrios y en áreas rurales donde las condiciones descritas ya son su común denominador.

Desarrollo

Las docentes, aun cuando tienen experiencia de formación en presencialidad por más de 15 años tanto a nivel de pregrado como de post grado y de haber tenido experiencia de formación en ambientes virtuales, no son expertas en diseño de aulas soportadas en TIC, con la correspondiente planeación, secuenciación del proceso formativo, diseño de material de soporte en multimedia y demás condiciones técnicas que las condiciones de pandemia exige tener, porque se presenta sin aviso y obliga a cambiar los ambientes tradicionales, bancarios, de presencialidad.

El proceso es exigente. Se están empezando los cursos de formación en inicios de febrero de 2020 y a mediados de mes, sin que los estudiantes conozcan siquiera a sus profesores y sus estilos de trabajo, se cierran las aulas. Todos tienen que aprender sobre la marcha, en plataformas y en ambientes que no se conocen, soportados en condiciones técnicas insuficientes, en instituciones que no tienen la suficiente robustez en desarrollo y apropiación de TIC como soportar la demanda espontánea y la inexperiencia de las partes, pero donde se requiere atender un proceso de formación que no puede modificarse.

La situación exige aprender de forma colaborativa y a toda velocidad. Los tabúes respecto de lo inapropiado de compartir información a través de los correos de los profesores y de hacer grupos que se comunican por el teléfono, ya no son válidos. Ahora, los profesores hacen grupos para compartir información, tutoriales. Los hijos de los profesores se convierten en soporte importante para hacer las practicas de unos papás que forman pero que están aprendiendo nuevas herramientas. Las universidades deben aprender a montar material que ayude a sus trabajadores a aprender, sólo que no los tienen, deben crearlos mientras la vida sigue y los docentes, que serán capacitados, tienen que formar mientras son aprendientes.

Los estudiantes para lograr los resultados de aprendizaje en cada uno de los cursos necesitan llevar la teoría a la práctica. Por eso, se acude a las metodologías activas de aprendizaje (MAA), especialmente el estudio de caso y la formación por proyectos, donde los estudiantes deben unirse en pequeños grupos, trabajar en equipo, llevar a las aulas aplicaciones de teoría en unidades productivas que los mismos integrantes deben buscar, donde seguramente debieron acudir a las empresas donde trabajan pero que también están en teletrabajo, donde lo hacen sus familiares o debieron conversar con amigos, vecinos o conocidos, a quienes tampoco se pueden dirigir físicamente sino que se median esas interacciones por la internet. Todos, de una manera u otra, terminan siendo aprendientes y enseñantes de nuevas formas de interacción. Las TIC no pudieron encontrar un mejor espacio para madurar y masificarse que este laboratorio natural derivado de la pandemia.

El uso de las MAA requiere de un elemento que de estructura al proceso. Se montan entonces los diseños de proyectos de aula, como lo propone la Institución y se aterrizan en los proyectos integradores, donde se exige la construcción entre docentes que soportan diferentes cursos en el mismo nivel de formación de los aprendientes, que exige el trabajo de planeación conjunta y de evaluación a través de instrumentos donde es necesario entender el aprender desde la interdisciplinariedad, donde las problemáticas se leen en la pluralidad, en diferentes ángulos y donde las soluciones igualmente, requieren las miradas diversas.

Los empresarios llevan sus experiencias al aula e interactúan con los estudiantes y los docentes, de manera natural, cercana. En la presencialidad no es fácil movilizar el personal de las aulas a las empresas. Las TIC permite esa integración entre las hélices naturales de construcción de conocimiento, incluyendo procesos como la evaluación donde ahora se permite a todos los participantes actuar. La hetero, la auto y la coevaluación son parte del proceso. No son solo los formadores los que evalúan. Ahora están todos los sujetos haciendo seguimiento. Importa el resultado final de una nota porque el diseño institucional lo exige, pero en el ambiente de formación se aprender con estos proyectos integradores a hacer seguimiento, a proponer ambientes de mejora y a proponer soluciones en contexto.

Es aprender mientras se enseña, es permitir que los estudiantes se sientan sujetos activos; es llevar al empresario a que sea enseñante y que además, asuma su responsabilidad de co construir ambientes donde las futuras generaciones de profesionales realmente respondan a las expectativas y a los requerimientos del territorio.

Cada una de las tres docentes vive su experiencia en los cursos y en los programas de formación a los cuales se adscribe el curso que desarrolla y en las reuniones donde coinciden para hacer dialogo y proponer analisis de la situación de enseñanza - aprendizaje, se identifica a los proyectos integradores soportado en MAA como elemento singular de trabajo.

Durante todo el proceso de aislamiento se van haciendo mejoras en el trabajo de aula. Cuando se abren poco a poco las instituciones para volver a la presencialidad, estos aprendizajes se llevan a la cotidianidad del aula. Los empresarios se vinculan al proceso formativo desde sus empresas, mediando el soporte en TIC

Conclusiones

Los procesos de formación que debieron re pensarse en periodos de pandemia, llevan a construir propuestas que integran como soportes de mediación a las TIC donde se favorece el acercamiento entre estudiantes - docentes - empresarios - comunidad que una vez se vuelve a la presencialidad al terminar las restricciones del aislamiento obligatorio, marcan lineamientos importantes en el sentido de consolidar estos lazos de integración como una manera de aprender a proponer soluciones a las problemáticas desde diferentes miradas

Las instituciones de educación y los organismos que desde la institucionalidad direccionan las políticas educativas requieren entender la necesidad de revisar las condiciones en las que en tiempos actuales se atienden los procesos formativos y las maneras en que la realidad del territorio se integra a la escuela, de manera que la experiencia ganada en este laboratorio natural que propuso la pandemia y la pos pandemia, contribuya de manera efectiva en la reducción de brechas tanto en términos socioeconómicos como en materia de acceso, uso y aplicación de tecnologías y de conocimiento a la solución de los problemas en contexto

Bibliografía

- ANECA. Guía de Apoyo para la Redacción, Puesta en Práctica y Evaluación de los Resultados de Aprendizaje. Recuperado de: http://www.aneca.es/content/download/12765/158329/file/learningoutcomes_v02.pdf
- Marzano, R. y Kendall, J. (2008). Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy. California, EE.UU.: Corwin Press.
- Tobón, S. (2017). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora (USA): Kresearch.

- UTS (2020). Modelo Pedagógico Institucional. [https://www.uts.educo/sitio/las-uts-presentan-su-nuevo-modelo-pedagogico-institucional/UTS \(2020\). Política de gestión curricular. Acuerdo 012 de junio 2020. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf](https://www.uts.educo/sitio/las-uts-presentan-su-nuevo-modelo-pedagogico-institucional/UTS%20(2020).Pol%C3%ADtica%20de%20gesti%C3%B3n%20curricular.Acuerdo%20012%20de%20junio%202020.https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf)
- UTS (2020). Política de gestión curricular. Acuerdo 012 de junio 2020. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-402045_pdf.pdf
- Zhu, Q., & Carless, D. (2018). Dialogue within peer feedback processes: clarification and negotiation of meaning. *Higher Education Research and Development*, 37(4), 883–897. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446417>

Palabras clave

Metodologías Activas de Aprendizaje (MAA); Estudio de caso; Formacion por Proyectos; Proyecto integrador; Unidades Tecnologicas de Santander.

LA NORMALIZACIÓN DE LOS DISVALORES, EN EL IMAGINARIO DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DEL PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA, EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, CONTABLES Y ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, EN EL AÑO 2022

German Esteban Velasco Santacruz ¹

1 - Universidad de Nariño.

Resumen de la ponencia

RESUMEN

El contenido de esta ponencia hace parte de una investigación en curso, que se realiza como trabajo de grado prerequisite para optar al título de magíster en Educación.

En ella se realiza una reflexión teórica sobre la forma inconsciente o inadvertida en que los estudiantes de pregrado del programa de contaduría pública de la universidad de Nariño asumen ciertas ideas y situaciones, las cuales consideran aceptables y deseables.

En la construcción de su imaginario, ya sea por las enseñanzas de la familia o profesores, de grupos de amigos y adultos con autoridad o por exposición a los medios de comunicación, los estudiantes aprenden y repiten comportamientos y actitudes, para desenvolverse socialmente, que se han normalizado y resultan naturales al conjunto de la sociedad.

En ocasiones, algunos de estos comportamientos y actitudes logran calar en la sociedad, por exposición o repetición, a pesar de ser reprobables moral y éticamente y otros por desbordar lo legal.

Diferentes actores legales e ilegales ejercen poder en regiones de donde son oriundos los estudiantes, como resultado del conflicto, generando violencia e inseguridad. Basados en esta realidad, el propósito de esta investigación es poner en evidencia el cambio operado en la jerarquía de los valores, en nuestro medio, en la actualidad, en los estudiantes. Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en identificar los disvalores presentes en el comportamiento de los estudiantes y su proceso de normalización, averiguar cómo afectan la toma de decisiones y la formación de su ética profesional y si modifican, relajando o flexibilizando, su estructura moral, valores y principios.

PALABRAS CLAVE: Ética, disvalores, Educación.

GRUPO DE TRABAJO: GT23 – Sociología de la Educación y Políticas Educativas

ABSTRACT

The content of this paper is part of an ongoing investigation, which is carried out as a prerequisite degree work to qualify for the Master's degree in Education.

In it, a theoretical reflection is carried out on the unconscious or inadvertent way in which undergraduate students of the public accounting program of the University of Nariño assume certain ideas and situations, which they consider acceptable and desirable.

In the construction of their imaginary, either by the teachings of their family and teachers, by groups of friends and adults with authority, or by exposure to the media, students learn and repeat behaviors and attitudes, to function socially, that are they have normalized and are natural to society as a whole.

Sometimes, some of these behaviors and attitudes manage to permeate in society, by exposure or repetition, despite being morally and ethically reprehensible and others because they go beyond what is legal.

Different legal and illegal actors exercise as local and even institutional powers, in regions where the students are from, as a result of the conflict, generating violence and illegality. Based on this reality, the purpose of this research is to highlight the change in the hierarchy of values, in our environment, currently, in students. For this reason, the objective of this research focuses on identifying the disvalues present in the behavior of students and their normalization process, finding out how they affect decision-making and the formation of their professional ethics and if they modify, relaxing or making more flexible, their moral structure, values and principles.

KEY WORDS: Ethics, disvalues, Education.

WORKING GROUP: GT23 – Sociology of Education and Educational Policies.

RESUMO

O conteúdo deste trabalho faz parte de uma investigação em andamento, que se realiza como trabalho de conclusão de curso pré-requisito para habilitação ao Mestrado em Educação.

Nela se realiza uma reflexão teórica sobre a forma inconsciente ou inadvertida com que os graduandos do curso de contabilidade pública da Universidade de Nariño assumem certas ideias e situações que consideram aceitáveis e desejáveis.

Na construção de seu imaginário, seja pelos ensinamentos de seus familiares e professores, por grupos de amigos e adultos com autoridade, seja pela exposição à mídia, os alunos aprendem e repetem comportamentos e atitudes, para funcionar socialmente, que são eles normalizados e são naturais à sociedade como um todo.

Por vezes, alguns desses comportamentos e atitudes conseguem permear na sociedade, por exposição ou repetição, apesar de serem moral e eticamente condenáveis e outros porque vão além do que é legal.

Diferentes atores legais e ilegais exercem poderes locais e até institucionais, nas regiões de origem dos estudantes, em decorrência do conflito, gerando violência e ilegalidade. Com base nessa realidade, o objetivo desta pesquisa é evidenciar a mudança na hierarquia de valores, em nosso meio, atualmente, nos alunos. Por este motivo, o objetivo desta investigação centra-se em identificar as desvalorizações presentes no comportamento dos alunos e no seu processo de normalização, averiguar como afetam a tomada de decisões e a formação da sua ética profissional e se modificam, relaxam ou tornam mais flexíveis, sua estrutura moral, valores e princípios.

PALAVRAS-CHAVE: Ética, desvalores, Educação.

GRUPO DE TRABALHO: GT23 – Sociologia da Educação e Políticas Educacionais.

Introducción

Esta investigación surgió en el año 2019 en el transcurso de una especialización en una universidad de carácter privada en San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. (para contextualizarlos un poco: provengo de un departamento al extremo sur occidental de Colombia, llamado Nariño, limítrofe con el Ecuador, históricamente relegado en inversión social por parte del gobierno central, su capital San Juan de Pasto tiene una población cercana al medio millón de habitantes, no hay grande ni mediana industria y básicamente está dedicada al comercio y a un agro minifundista, la universidad de Nariño tiene su sede principal en esta ciudad).

Una de las asignaturas curriculares fue ética profesional, debido a la dinámica de la clase y por los temas tratados surgió la idea de investigar sobre la importancia y la percepción que tienen los estudiantes sobre la aplicabilidad de la ética en su formación profesional y como ellos se apropian de los conceptos aprendidos y normalizan los valores, en ese sentido se dirigió el proyecto hacia los estudiantes de pregrado de la misma universidad y se planteó este tema como problema de investigación.

Con la asesoría de un docente se hizo una revisión de literatura, se definió el marco teórico y se diseñaron las herramientas de consulta de información y se aplicaron las encuestas vía web abiertas exploratorias en varios grupos heterogéneos de estudiantes de la facultad de contaduría pública, en quienes centramos el estudio y ya para inicios del año 2020 teníamos los resultados.

En el programa de contaduría pública para el 2019, la universidad contaba con alrededor de 500 estudiantes matriculados desde el primero al décimo semestre, para la obtención de la muestra se utilizó el muestreo aleatorio simple, por ser un método fiable de obtención de información en el que cada uno de los miembros de una población se elige al azar, simplemente por casualidad y cada individuo tiene la misma probabilidad de ser elegido para formar parte de la muestra.

Al asignar un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 5% se determinó que se debía aplicar la prueba establecida a 176 estudiantes, adicionalmente y no como parte de la metodología de recolección de información se realizaron entrevistas al 10% de los encuestados preferiblemente a los estudiantes de 10 semestre que ya habían recibido la clase de ética profesional debido a que consideramos que podían brindar un mayor información sobre el tema de estudio.

En primera instancia se encontró que la mayoría de los encuestados, aún en los semestres finales de la carrera desconocen, tienen conceptos errados o confusos sobre la ética y no pudieron distinguir con claridad la diferencia por ejemplo entre valores y principios, ética y moral, normas y códigos deontológicos, aunque sí pudieron conceptualizar con claridad el listado de valores y principios que se solicitó debían definir.

Como segundo hallazgo se encontró que cerca de la mitad de los encuestados no le daban importancia a la asignatura ética profesional, la catalogaron como asignatura de relleno o de costura en términos coloquiales. Cerca de la otra mitad consideraban lo contrario, pero que hacía falta imprimirle un enfoque diferente a solo la enseñanza de códigos deontológicos o datos históricos de su origen y sólo unos pocos mostraron un verdadero interés por su enseñanza inclusive en más semestres académicos que únicamente el último.

Con respecto a la normalización de valores se identificaron en sus respuestas varios factores que para ellos inciden en el cambio comportamental y que originan la apropiación y aceptación de valores y antivalores, curiosamente los factores con mayor marcación fueron negativos, aunque también se mencionaron otros elementos que fueron positivos, pero con menor repetitividad.

Desarrollo

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como parte de la formación profesional, se implementa en la cátedra universitaria una asignatura de ética profesional, generalmente en los últimos semestres, en la cual se da a conocer la existencia de códigos o normas que regulan la profesión en la cual el estudiante se está formando, en el mejor de los casos, se analizan casos que ofrecen pautas para seguir un comportamiento apropiado en la profesión, esta serie de principios y normas se enfoca principalmente en formar al futuro profesional sobre cumplimiento de los requisitos legales que la sociedad espera que se tenga en cuenta en la toma de sus decisiones como profesional, pero de todas formas la ética es tratada como un requisito para obtener el título universitario y no como una guía de conducta a seguir a lo largo de la vida profesional e inclusive personal.

En ese sentido y desde hace varios años se vienen adelantando alrededor del mundo encuentros de personas y entidades, entre las que se hallan las universidades, todos preocupados por la educación ética de los profesionales que se forman, pero sin concretar la forma de hacerlo. “Todas coinciden en que es un tema de gran importancia, pero pocas diseñan estrategias que garanticen su realización”. (Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, 2007, p.3)

La formación ética de los estudiantes de pregrado es un reto para las universidades toda vez que dependen en diferente medida de políticas estatales, costumbres sociales o rezagos de sistemas educativos obsoletos, que dificultan la aplicación de la criticidad como paradigma de formación, no obstante, cada vez más las universidades apuestan para que “la preparación técnica deba ser complementada con el desarrollo de valores propios del ciudadano, en primer lugar, y el profesional en cuestión, en segundo”. Los retos futuros que esperan a los nuevos profesionales deben obligar a que las universidades adopten una educación en un sentido más amplio, más allá de la capacitación técnica o especializada, que formen un profesional íntegro que se comporte de acuerdo con una ética propia en especial buscando el beneficio del cliente. (Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. 2008, p.183)

Pero en la práctica, el actual profesional suele aplicar los códigos y normas mecánicamente o hacer caso omiso según las circunstancias y en ocasiones tiene dilemas entre lo moral y lo legal, de tal manera que lo correcto y lo legal terminan confundiendo, lo que conlleva a tomar decisiones incorrectas.

Hoy la universidad tiene un desafío muy grande: debe preparar a esos jóvenes desconfiados (sin fe), para insertarse en el mercado laboral, para que sirvan a la sociedad ejerciendo con idoneidad la disciplina para la que fueron preparados y para que sean dirigentes leales a sí mismos y a la comunidad a la que pertenecen. (Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. 2008. p.183)

A consecuencia de los hallazgos en la investigación preliminar en una universidad de carácter privado, el problema abordado inicialmente se convierte en el tema de investigación que presento en esta ponencia, pero ahora en una universidad de carácter pública como foco de estudio, planteando el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las causas más relevantes para que haya normalización de los disvalores en el imaginario de los estudiantes de pregrado del programa de contaduría pública, en la facultad de ciencias contables económicas y administrativas de la universidad de Nariño, en el año 2022?

En este sentido se plantea adicionalmente la inclusión de temas que hipotéticamente podrían cambiar el resultado de la investigación si se compara los dos grupos de estudio, es así como se identifica el nivel o clase social al que pertenece el grupo de estudio y el currículo de clase aplicado en la universidad. Por otro lado, se pretende determinar qué elementos, circunstancias o hechos del acontecer diario de los estudiantes modifican o propenden por el cambio actitudinal, si el comportamiento en ciertas situaciones planteadas se ve condicionado a la aceptación o asimilación de disvalores o si estos son interiorizados como normales.

DESARROLLO

Con el rigor científico que merece la investigación en la Maestría, asignado a un grupo de investigación que lo respalda y con un asesor con doctorado que tiene suficiente experiencia en investigación, se da inicio a un nuevo proceso Investigativo que pretende dar respuesta a los interrogantes planteados.

Es así como se cambia la población objeto de estudio de una universidad privada a una pública que permita obtener información desde otro segmento de población y para sopesar las diferencias encontradas, lo cual nos llevó a redefinir el objetivo general para lograr identificar los factores que inciden en la normalización de disvalores.

Se pasa de realizar encuestas abiertas exploratorias a encuestas combinadas con encuestas de escala tipo Likert con el fin de medir actitudes y evaluar la opinión de los encuestados

Se amplió el marco conceptual, y en la revisión bibliográfica se encontró información actualizada sobre el estudio del caso que han realizado muchas universidades, entidades y autores de la talla de Adela Cortina, Xabier Etxeberria, entre muchos otros.

En esta investigación se trata de identificar si los elementos encontrados inicialmente operan en el mismo sentido para el nuevo segmento de población objeto, partiendo del hecho que la población macro es la misma, pues los dos grupos de estudio pertenecen a la misma ciudad descrita en el inicio.

Con la investigación se pretende determinar cuán importante es la ética en la formación de los estudiantes la facultad de ciencias económicas y administrativas la Universidad de Nariño por ende, la información obtenida a partir de encuestas, entrevistas y revisión documental se hará al interior de la universidad de Nariño, no obstante, se hará una revisión bibliográfica que comprenda la normatividad nacional al respecto.

Los criterios utilizados para la realización de la presente investigación son resultado de la consulta de trabajos universitarios, revistas científicas y textos, al igual que bibliografía concerniente a la ética profesional aplicada en la formación de profesionales.

Para tratar de dar una respuesta al planteamiento establecido en el problema, se hizo necesario encontrar antecedentes sobre el estudio de la ética en la formación profesional de educandos, que permitan dar una respuesta además de satisfactoria, que sirva de soporte a una propuesta de enseñanza aprendizaje de la ética en la universidad.

En esta búsqueda de información surgen más interrogantes al interior de la problemática de los que se plantea, al igual que necesidades insatisfechas en el objeto del estudio, pero que en su esclarecimiento se espera que puedan ofrecer respuestas y satisfacer la labor que emprende la universidad en torno a ello.

Entre estas necesidades a las que la universidad debe dar respuesta están, sin un orden en particular, el cómo la sociedad logra una adaptación a las nuevas tecnologías, la globalización de mercados y manejo de la información y cuál es el papel de la universidad frente a estos retos, así como también a la calidad académica y de profesionalización con que salen al mercado laboral cada vez un mayor número de personas y el mercantilismo a que se ve abocada en el ofrecimiento de carreras que satisfagan la demanda laboral cada vez más insaciable, pero sin duda la de mayor importancia y que debe ser propia del espíritu universitario es el grado de integración de la ética en la formación de profesionales que saca al mercado.

Si bien es cierto las universidades tienen como bandera la permanente actualización de sus programas para impartir educación de calidad acorde con el modernismo actual, hay circunstancias que quedan relegadas como la metodología en la enseñanza de la ética profesional, tal como lo aseguran diversos autores, ya que ésta más que una asignatura deberá ser un proceso a lo largo de la carrera universitaria.

“Tampoco puede confundirse ni debe identificarse con una «ética aplicada» relativa a la profesión del futuro titulado o titulada. Es más que eso, aunque obviamente debe incluir también la formación deontológica del estudiante. Sólo a través de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible tal integración ética. El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario no es sólo cuestión de una modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas.” (Martínez Martín Miquel, 2002)

Entre las razones que motivan esta propuesta de investigación está la de determinar si la ética profesional vivencial más que la de cátedra impacta positivamente en el desarrollo profesional de los estudiantes de pregrado en la universidad de Nariño, para ello es necesario conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la ética Profesional y conocer el currículo universitario en torno a la ética como asignatura.

La academia forma un papel muy importante en la formación integral de los estudiantes universitarios, toda vez que tiene la capacidad de moldear al futuro profesional acerca de su ser y su saber, los cuales se verán reflejados en su quehacer. Es debido a esto que se hace necesario determinar el grado de importancia y asertividad que tiene la ética como asignatura o eje transversal en el plan de estudios de la facultad.

Las Facultades, como centro de formación superior, requieren brindar a sus estudiantes una adecuada formación ética, de manera que permee íntimamente la vida y obra de estos, y tenga repercusiones positivas en el futuro profesional. (Leal Carreño, pág. 54). Es por eso por lo que se hace necesario tener claridad y sobre todo conciencia del papel y de la importancia que tiene la ética en la formación profesional.

Cuando se habla de un profesional contable integral, se alude a una persona competente, hábil, experimentada y capaz de actuar de manera ética. Por ello, surgen interrogantes acerca del actuar del contable y el aporte de las universidades colombianas para contribuir a dicho propósito. (Suárez, Henao - Contreras Patiño, 2015, p.175)

Recordando a Michael Foucault quien postula en su libro *Vigilar y Castigar* que un comportamiento se normaliza cuando cumple dos condiciones:

Está idealizado: que se considere una conducta intrínsecamente buena y, además, se debe perseguir como un objetivo a lograr a lo largo de la vida.

Cumplirlo conlleva recompensas en el sistema.

En ese sentido se encuentra que estos los factores externos a los que se ven expuestos los estudiantes generan no solo hechos reales e imaginarios sino situaciones posicionales particulares que conducen a que los estudiantes “normalicen” antivalores, como: Hacer trampa, ser negligente, indiferente, indolente, descarado, consumir licor, cigarrillos, droga, tratar de conseguir dinero fácil, superficialidad, la apariencias y el alarde ya que su práctica propicia la aceptación y reconocimiento dentro del medio en que se desenvuelven, ya que los que no lo hacen son considerados mojigatos y santurriones.

Aunque la mayoría de los factores que ellos estiman propenden por la normalización de antivalores, también identifican factores positivos que normalizan valores, como la responsabilidad, la compasión, la honestidad y el amor entre muchos otros.

Conclusiones

Si bien es cierto la información que se tiene a la fecha no es concluyente debido al estado de avance del proceso investigativo, se cuenta con datos que potencialmente muestran elementos muy importantes para dar respuesta al objetivo planteado.

En primer lugar, se encontró que la corrupción en diversas manifestaciones es uno de los elementos que marcan con mayor fuerza el actuar de las personas, debido a que cada vez más se extiende en el país y sobre todo en los cargos públicos, creando falta de confianza en las entidades y en los servidores públicos y sobre todo en el modus operandi de todo negocio entre particulares y con el estado.

Se utilizaron muchos términos que son regionalistas, para plasmar sus ideas: Dar papaya (exponerse innecesariamente a que otra persona abuse de la confianza, se aproveche de la inocencia o ser poco astuto frente a una situación); Malangas (ya no contar con la oportunidad de haber sido astuto en una situación); Ya perdió (aseveración de que no hay nada que hacer por que dejó pasar una oportunidad de beneficiarse o dejó que otra persona se aproveche de su situación); Tumbé (acción para lograr un beneficio a costa de la pérdida de otro); Ser Abeja/avión (Persona que no deja pasar oportunidad para sacar provecho aún a costa del daño a otra persona)

Por encima de su regionalismo son términos que muestran la aceptación y apropiación de la falta de honestidad y el oportunismo como vivencia normal, tan común, que la acción generada como el individuo que la ejerce no crea mayor incomodidad porque ya es aceptada.

Como segundo elemento se encuentra la narco cultura, los encuestados reconocen como las formas de conducta narco se han ido socializando a través de las noticias diarias, música, novelas y series televisivas de gran audiencia, y la asocian con el dinero fácil, tenerlo todo a las buenas o a las malas, estar por encima de todos e incluso de las leyes, con la violencia y el miedo.

En la cultura narco “Todo se compra, todo se vende: la justicia, la ley, no importa la cabeza, no importan los derechos humanos, no importan los valores”, dice Omar Rincón, periodista y profesor de la maestría en periodismo de la Universidad de los Andes en Colombia.

Como tercer elemento se encuentra el reguetón y la música llamada de despecho, música que suena en cualquier momento a través de muchas emisoras del país, que llena auditorios y estadios de fútbol, con boletería vendida meses de anticipación, que tararean personas de todas las edades sin importar la “clase social o capacidad económica” aunque no tanto en ciertos grupos con mayor nivel cultural o educativo.

La llamada música de despecho que enseña en su letra que todas las penas de amor, las tristezas, los desengaños y hasta el solo hecho de vivir es bien llevadero con licor y entre más se ingiera mejor. “Y a beberrrr” dice la canción, e invita a todos a permanecer ebrios para hacer de la vida algo que valga la pena.

Por otro lado está el reguetón, uno de los géneros musicales más denostados entre los defensores de la música. Entre los argumentos en contra del *reggaeton* está su vulgaridad, que denotan una "falta de cultura" por que no dicen nada agradable o con sentido y que su ritmo pegajoso hace que su explícita alusión al sexo y al comportamiento deshinhido y oprobio que supone deben tener la mujeres especialmente, sea mayormente aceptado.

Como cuarto elemento están los medios de comunicación masivos que pretenden establecer creencias ciertas o falsas según sus propios intereses, culturizar, entretener, crear moda, popularizar tendencias y consumir productos innecesarios y casi siempre ocultar la verdad a favor de los intereses de los medios.

Otros factores que los encuestados citan como motivadores de cambio comportamental y actitudinal son: la falta de libertad, la pobreza, el clasismo, la falta de apoyo moral, el racismo, sexismo, pero también están como factores positivos: el estudio, la familia, los amigos, el deporte, y algunos nombraron la religión.

Como una aseveración previa y no definitiva se encuentra que estos estudiantes, en estas condiciones asimilan valores por repetición más que por comprensión, que la gran cantidad de información invasiva y alienante que reciben del entorno (medios de comunicación, social, cultural, universidad, barrio, etc.) los obligao al menos los empuja a aceptar ciertas posturas sociales que se convierten en vivenciales a veces arraigadas y otras transitorias que les hace cambiar de actitud frente a sus propias vidas, sus familias y hacia la sociedad.

Aunque la carga de información, imposiciones y pretensiones socioculturales que pesa en los hombros de los estudiantes encuestados es abrumadora, su capacidad de sobreponerse, de mejorar su vida hace que no siempre su efecto sea negativo y por el contrario encuentran un camino hacia el bien estar, bien ser, bien hacer y bien tener que menciona Carlos Kasuga, director de Yakult, aunque en sociedades como la del estudio hace falta un poco más que solo la capacidad de sobreponerse.

No obstante los resultados previos, hace falta un análisis más exhaustivo de la información obtenida, confrontar la investigación con los autores citados y dar respuesta a los planteamientos establecidos en los objetivos específicos.

Bibliografía

Corominas, Joan. Diccionario crítico etimológico castellano e hispano.

Farías Martínez Gabriela María, Formación ética transversal en educación superior: una experiencia multicultural en entornos virtuales de colaboración y aprendizaje, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2015, pág. 2

García, R., Verde, I., Vázquez, V. (2011). ¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia? Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación.

García Retana, J.A. (2011). Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.

Hodelin Tablada, R. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1): 115-126.

Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarrais Estrada y Francisco Esteban Bara, *Revista Iberoamericana de Educación, La universidad como espacio de aprendizaje ético*, España, 2002, p.17

Morales, F.M., Trianes, M.V. y Infante, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41(2), 55-66.

Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.

Tres paradigmas para integrar la ética en la investigación, DOMÈNEC MELÉ, enero 22, 2018, <https://blog.iese.edu/eticaempresarial/category/caso-de-estudio/>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). «ética». *Diccionario de la lengua española* (23.ª edición). Madrid: Espasa. ISBN 978-84-670-4189-7.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. 2008. Pág. 183, pp. 31-214. ISSN 1668-1673

Revista Iberoamericana de Educación, La universidad como espacio de aprendizaje ético, 2002, Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarrais Estrada y Francisco Esteban Bara,

Palabras clave

PALABRAS CLAVE: Ética, disvalores, Educación.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOSSAS PRÁTICAS BÁSICAS DO ESTADO: PRIORIDADE, ESTABELECIMENTO DO FUTURO?

Marta Rosa Farias de Almeida Miranda Silva¹

1 - Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Resumen de la ponencia

O artigo objetiva apresentar e caracterizar como a Bahia investe na Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando evidenciar como a EJA é contemplada nas das Leis Orçamentárias Anuais do Estado no período de 2014 a 2021. Para tanto, tem-se breve revisão dos aspectos relativos aos instrumentos de planejamento na administração pública, identificando as principais fontes de financiamento, bem como evidenciando o volume de recursos orçamentários destinados à EJA pelo Estado da Bahia. Levantamos e analisamos, considerando a lógica de classificação da despesa no setor público, a evolução dos recursos alocados à Função de Governo Educação com ênfase na participação da subfunção Educação de Jovens e Adultos. O tema insere-se no campo das políticas educacionais e, mais especificamente, aos estudos sobre o investimento, financiamento e orçamentos em EJA. A análise dos orçamentos e das contas gerais do governo brasileiro mostra que a previsão e o gasto total na “função educação” têm crescido. Todavia, os recursos por “sub função” de governo, que corresponde aos níveis e modalidades de ensino sofrem oscilações, cortes e decréscimos progressivos. Portanto, é provável que os recursos destinados à educação, apesar de historicamente apresentar crescimento, mesmo assim, ainda não sejam suficientes frente a diversidade de problemas estruturais do sistema educacional. Daí a importância de se investigar como são alocados os recursos, sob que base e princípios os investimentos são definidos e quais prioridades são consideradas. O estudo dos recursos consignados e executados nos orçamentos públicos constitui-se em subsídio essencial à percepção e compreensão da importância atribuída pelo governo ao investimento a cada uma das áreas de atuação. É fundamental investigar as prioridades de financiamento para garantir que o recurso público chegue aos que mais precisam, onde as carências e demandas são mais relevantes e, conseqüentemente, os impactos, resultados e benefícios sejam maiores.

Introducción

1. INTRODUÇÃO

O modelo de financiamento e as políticas de vinculação de recursos à educação, no Brasil atendem a determinações constitucionais. O artigo 212 e 212-A da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre estrutura do financiamento da educação e define, entre outros aspectos, a aplicação de percentuais e recursos mínimos à área, estabelecendo critérios para efeito de cálculo dos percentuais e de verificação de sua destinação.

A análise dos orçamentos assim como dos gastos realizados pelo Estado em Educação e do seu retorno social constitui-se em elemento fundamental à compreensão da importância atribuída pelo governo ao investimento em educação. Educação, desenvolvimento econômico, planejamento e orçamento públicos apresentam vínculos muito mais intensos do que se imagina e tem sido objeto de debates e pesquisas por economistas, contadores, sociólogos, pedagogos, educadores, gestores educacionais e outros profissionais envolvidos direta ou indiretamente na área. Pinho (1976, p.11-12) afirma que “há um acordo unânime quanto à relação direta entre a riqueza de uma nação e o nível de educação de seu povo, entre a velocidade expansão econômica e a taxa formação do capital humano.”

O financiamento da educação, para MARTINS, 2010. p. 499, é um dos pilares das políticas públicas em educação, “um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública social setorial, que merece espaço próprio de estudo”.

Várias pesquisas inerentes a produção sobre o financiamento da Educação, em especial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem demonstrado a baixa densidade discursiva argumentando que a temática enseja aprofundamento. No panorama da produção acadêmica referente à EJA no período de 1998 a 2008 VENTURA, 2009. p 11 salienta:

[...] a maioria das pesquisas desenvolve estudos de caso e sistematizações de experiências de abrangência reduzida; poucos são os estudos sobre financiamento; e são poucos os estudos sobre a EJA tal como ocorre nas redes públicas de ensino. (VENTURA, 2009. p. 11).

No Brasil verifica-se que a temática é pouco estudada (Haddad, 2002, p. 17; Ribeiro, 2009, p. 139), constatando na literatura abordagens pontuais sobre tema tão relevante, denso e rico. Identificamos, como algumas das possíveis razões a essa baixa densidade discursiva, no que tange as análises sobre os recursos destinados à EJA, a dificuldade de acesso a sistemas fiscais e contábeis governamentais, complexidade da linguagem, dos relatórios e documentos de planejamento e orçamento no setor público bem como a escassez de dados coerentes e consistentes.

Sob esta perspectiva este artigo buscou apresentar um estudo sobre o financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia no período de 2017 a 2021. A pesquisa dá prosseguimento a estudos anteriores da autora e evidencia como a EJA é contemplada nos instrumentos de planejamento do governo baiano. O objeto da presente investigação insere-se no campo da política educacional e, mais especificamente, aos estudos sobre o financiamento, investimento e orçamentos públicos em Educação.

Para elaboração desse trabalho foram realizados levantamentos na base de dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), na Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além dos dados disponíveis em pesquisas anteriores da autora.

Gatti (2004, p. 13) enfatiza a importância do uso de dados quantitativos observando que, no cenário das pesquisas em educação “há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. A autora destaca ainda, que estudos sobre financiamento da educação estão teoricamente associados às discussões de políticas públicas, ponderando que [...] os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais [...] (GATTI, 2004, p. 13).

No Brasil, a Constituição Federal, Constituições Estaduais e Leis Orgânicas dos Municípios definem claramente as fontes de financiamento da educação. O investimento público total em educação, conforme últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), chegou, em 2014, a aproximadamente 6,0% do Produto Interno Bruto (PIB). A maior parcela dos recursos – 4,9% do PIB – foi aplicada na educação básica.

Importante registrar que a Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, prevê a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência do Plano e, no mínimo, o equivalente a 10% ao final do decênio.

Desarrollo

2. BAHIA: A EDUCAÇÃO E OS ORÇAMENTOS

O artigo 165 da Carta Constitucional de 1988 dispõe sobre o processo orçamentário instituindo três instrumentos básicos de planejamento governamental: a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei do Orçamento Anual (LOA). O PPA estabelece os programas de governo de forma a organizar a ação governamental visando à concretização dos objetivos. A LDO define os parâmetros e diretrizes para a elaboração e execução da LOA. Já Orçamento revela as políticas públicas, as decisões em prol da prestação de serviços aos cidadãos, bem como o nível de prioridade da ação governamental.

O orçamento materializa as diretrizes do direcionamento dos recursos públicos por área de atuação do governo. O estudo do orçamento público transformou-se em uma preocupação recorrente de pesquisadores. A partir dos orçamentos pode-se identificar, entre outras informações, as políticas públicas priorizadas para o atendimento das demandas do cidadão e da sociedade em geral.

A análise da peça orçamentária exige conhecimento de sua estrutura e da sua organização. O difícil acesso e a complexidade da linguagem orçamentária, em especial para o cidadão comum, gera uma gama de dificuldades à realização pesquisas dessa natureza. Necessário se faz, portanto, conhecer, entender, traduzir e interpretar a agregação dos distintos códigos e seus significados, no contexto das Leis Orçamentárias e dos seus inúmeros e densos anexos.

Para Dourado, et.al. 2006, p.27 o conhecimento sobre o orçamento de cada esfera de governo é fundamental para que se possa entender o financiamento público da educação no Brasil.

De acordo com Pereira (2009) “as questões orçamentárias ultrapassam o viés único de alocação matemática (despesa/receita pública)”, enfatizando que “não basta utilizar o dinheiro público de forma a atingir um mero equilíbrio financeiro”, tendo em vista que a demanda do cidadão e da sociedade em geral “não é apenas financeira, mas principalmente social”. (PEREIRA, 2009, p. 359-361). Deste modo o processo de planejamento e orçamento transcendem os aspectos meramente numéricos.

Assim, para que se possa analisar os recursos alocados a cada uma das diversas áreas de atuação do governo, é imprescindível a leitura da linguagem orçamentária contida nos demonstrativos que indicam as despesas conforme códigos das estruturas institucionais e programáticas. Tais códigos permitem identificar, além dos programas, os recursos destinados a cada área, de modo que se tenha uma visão das prioridades, objetivos e respectivos montantes.

Na Bahia, conforme aponta Miranda (2013), verificou-se que, entre os anos de 2004 a 2013, os recursos anuais destinados à Função 12 Educação, nos orçamentos do Estado, mais especificamente no contexto dos recursos

do tesouro, excluindo-se os recursos originários de outras fontes, no ano de 2004 esta correspondia a 15,65%. Já em 2013, dez anos depois, responde por 16,46% que corresponde a menos de 1% (0,81%) de acréscimo.

Ampliando um pouco mais o horizonte temporal de análise, Miranda Silva (2017) constata, com base nos números das Leis Orçamentárias de 2014 e 2017, participação de 16,00% e 15,32% respectivamente. Verificando, portanto, um decréscimo progressivo (-1,14%) na participação percentual da função de governo Educação, no orçamento global do Estado, desde 2013 (16,46%) comparado a 2017 (15,32%).

Entre os objetivos dos estudos desenvolvidos por Miranda (2013) e Miranda Silva (2017) um se configura desafiador, isso porque a autora busca inspirar, seduzir e convidar os estudiosos, pesquisadores, docentes, discentes, gestores e sociedade em geral a discutir acerca do que os números dos instrumentos de planejamento do setor público, em especial o orçamento, traduzem e refletem sobre as prioridades definidas pelos governantes com relação às diversas políticas públicas.

3. CONFIGURAÇÃO DA EJA NOS ORÇAMENTOS DO ESTADO DA BAHIA

No modelo brasileiro as programações orçamentárias estão organizadas em programas de trabalho, detalhados em funções e subfunções de governo, que contêm informações qualitativas e quantitativas, sejam físicas, sejam financeiras. O processo analítico na estrutura das funções, enquanto maior nível de agregação da ação governamental, focaliza a participação de cada uma das áreas de atuação do Governo. O objetivo é conhecer quanto o Governo do Estado da Bahia destinou à Função Educação e à subfunção Educação de Jovens e Adultos no período de 2014 a 2021. Acreditamos que a partir desta análise seja possível visualizar as prioridades estabelecidas pelo governo a EJA.

A análise toma por base conceitos definidos na Portaria nº 42/1999[1] que institui a atual classificação funcional e é composta de um rol de funções e subfunções prefixadas, que servem como agregador dos gastos públicos por área de ação governamental nos três níveis de governo. Trata-se de uma classificação de aplicação obrigatória, no âmbito dos Municípios, dos Estados, do Distrito Federal e da União, o que permite a consolidação nacional das contas do setor público.

A Tabela 1, a seguir, demonstra a participação percentual destinado a Função de Governo Educação no período de 2014 a 2021, considerando os recursos de todas as fontes.

Tabela 1 – Participação da Função Educação Orçamento Recursos de Todas as Fontes - Bahia.2014 a 2021.
ANO%201413,31201512,51201612,05201712,48201812,21201912,25202012,85202113,15
Fonte: Elaborado pela autora. Leis Orçamentárias Anuais, Estado da Bahia, 2014 – 2021.

O foco deste estudo é a função 12 – Educação com o detalhamento na subfunção 366 – Educação de Jovens e Adultos. Assim, a Tabela 2, a seguir, demonstra a trajetória, volume de recursos e a participação percentual da EJA no orçamento inicial geral do Estado destinado a função de Governo Educação, no período de 2017 a 2021, considerando os recursos de todas as fontes.

Tabela 2 – Participação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Função Educação Orçamento Recursos de Todas as Fontes - Bahia.2017 a 2021.

ANO	FUNÇÃO EDUCAÇÃO	EJA	%
2017		5.463.724.050	23.156.000
0,424			
2018		5.443.397.917	15.365.000
0,282			
2019		5.695.411.302	6.667.000
0,117			
2020		5.973.276.932	2.000.000

0,033

2021

6.362.448.501

200.000

0,003

Fonte: Elaborado pela autora. Leis Orçamentárias Anuais Bahia, 2017 – 2021.

No período de 2017 a 2021, nos orçamentos fiscal e da seguridade social, constata-se baixos percentuais destinados a EJA, em relação ao montante alocado à Educação, com, conseqüentemente, decréscimos progressivos na participação percentual da EJA no volume global dos recursos destinados à Educação. A queda mais acentuada é registrada em 2021, com apenas 0,003%.

Os dados são relevantes e reveladores considerando que os números do orçamento público refletem sobre a realidade, intencionalidade, grau de prioridade e o que pensam os governantes com relação a cada uma das políticas públicas. A análise das decisões sobre o processo de planejamento, alocação e execução dos recursos orçamentários e financeiros, bem como respectivas realizações físicas é, certamente, um importante e rico mecanismo para o desenvolvimento de pesquisas e investigações diante de fenômenos sociais. É neste contexto que o presente estudo busca contribuir.

Não identificamos, nos documentos públicos disponibilizados pelo governo informações, justificativas ou números que tenham balizado o processo de tomada de decisão à redução progressiva da participação da EJA nos orçamentos do período analisado.

No contexto do debate sobre financiamento da educação Volpe (2004) destaca a dicotomia entre discurso e prática no que tange a EJA.

[...] o dever do Estado para com a educação é inócuo sem que seja seguido da respectiva provisão de recursos públicos para sua efetivação. Assim, a discussão sobre o direito de todos à educação implica necessariamente no equacionamento das fontes de recursos para o seu financiamento, fundamental para o escopo das políticas praticadas. (VOLPE, 2004. p. 11 e 12).

Haddad (2006, p. 2-3) alerta sobre a importância de se aplicar recursos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao afirmar que tal investimento:

[...] reside, primeiramente, no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude de situações de desigualdades, lhe foi negado no passado e lhe é dificultado no presente.

[...] reside no fato de ser uma ação afirmativa para superação das desigualdades. Isto implica no reconhecimento da sua particularidade no contexto da universalidade do direito humano à educação e da condição de exclusão deste grupo, baseado na ausência da oferta dos serviços escolares. (HADDAD, 2006, p. 2-3).

Os números reforçam os achados de Silva, 2019 e Nunes, Santos, Dantas, 2019 e confirmam a não prioridade e quase invisibilidade da EJA, no seio das políticas educacionais da Bahia e vão de encontro com os resultados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) publicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em julho de 2020.

De acordo com os resultados da PNADC a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil em 2019 foi de 6,6% que corresponde a aproximadamente 11 milhões de pessoas.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo pessoas de 15 anos ou mais de idade / Brasil - Grandes Regiões (%) 2019

	2019
BRASIL	6,6
Nordeste	13,9
Norte	6,6
Centro Oeste	4,9
Sudeste	3,3
Sul	3,3

Historicamente a região Nordeste é campeã em analfabetismo tem a maior taxa, o dobro da nacional. Não foi diferente em 2019 com 13,9% que representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas das regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%).

A meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, considerando uma redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada pelas as regiões Sul (3,3%), Sudeste (3,3%) e Centro-Oeste (4,9%).

Ainda de acordo com a pesquisa a Bahia tem o maior número de analfabetos do país. Em 2019, mais de 1,5 milhão de pessoas de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever, o que corresponde a 13% da população do estado. Esse percentual é 2,8% maior que o verificado em 2018, e 3,0% superior ao de 2016. A Bahia apresenta, pelo terceiro ano seguido, crescimento no número de analfabetos, cenário que distancia o estado do cumprimento da meta estabelecida pelo PNE de erradicar o analfabetismo no Brasil até 2024. Realidade que, para mudança e reversão, exige políticas públicas concretas e aporte adequado de investimento a EJA enquanto principal estratégia para aumentar a escolarização da população.

Conclusões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo partimos da compreensão da urgência e relevância do debate sobre o financiamento e investimentos em Educação de Jovens e Adultos (EJA). No decorrer da pesquisa buscamos subsídios teóricos que nos possibilitassem compreender questões atinentes ao financiamento da EJA na Bahia.

O estudo teve o objetivo central de evidenciar como a EJA é contemplada nas das Leis Orçamentárias Anuais do Estado no período de 2014 – 2021. Consideramos que, ainda que preliminares e parciais, os resultados aqui apresentados alertam quanto à necessidade e urgência em se aprofundarem pesquisas voltadas a investigar e analisar os orçamentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma a identificar qual a real prioridade da decisão governamental, em todas as esferas de governo, para a EJA.

A temática é rica, desafiadora e enseja aprofundamento frente a relevância do assunto. Esse debate é particularmente urgente e necessário considerando as metas do PNE, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais e ainda, o número de oferta de vagas e matrículas muito distante da demanda por alfabetização em todo país.

Certamente que este estudo deixa muitas lacunas, mas também coloca algumas provocações e inquietações para novas pesquisas sobre o tema.

Assim, acreditamos que este estudo possa contribuir não só para o debate sobre o tema, bem como, para subsidiar novas pesquisas sobre como planejar, acompanhar e avaliar a alocação dos recursos à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Bahia.

Bibliografia

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao88.htm>. Acesso em: 22 out 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12 out 2021.

_____. IBGE. PNAD Contínua.2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/8b9eafcfed9d8742b0a8eaa5fce7ae94.pdf. Acessado em: 26 dez 2021.

DOURADO, L. F. et.al. O financiamento da educação básica: limites e possibilidades. In_____. Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. p.23-57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 10 jan.2022.

HADDAD, S. (Coord.). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília, DF: Inep, Comped, 2002.

_____. A importância do investimento em educação de jovens e adultos no Brasil. Setembro de 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/artigos/57-artigos/400-a-importancia-do-investimento-em-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil?format=pdf>. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2022.

GATTI, Bernardete, A. Estudos quantitativos em educação. Fundação Carlos Chagas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MIRANDA SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida. Custo Aluno Graduação em Instituições de Ensino Superior e Impactos na Alocação dos Recursos Públicos Destinados as Universidades Estaduais Baianas: o caso da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2017.

MIRANDA, Rosa Farias de Almeida. Investimentos Públicos Diretos em Educação Superior na Bahia: um estudo de caso sobre o Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC), Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.Uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Marta-Rosa-Farias-de-Almeida.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAAE – v. 26, n.3, p. 497-514, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19795/1153>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NUNES, Eduardo José Fernandes; SANTOS, Selma dos Santos; DANTAS, Jorge Filipe Carneiro Coelho. AVANÇOS, RECUOS OU ESTAGNAÇÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA – 2007 a 2017? Revista Educação e Ciências Sociais (ISSN: 2595-9980), Salvador, v.2, n.2, 2019. Disponível em : <https://revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/7510>. Acesso: 20 dez 2021

PEREIRA, Paulo Trigo Cortez. Economia e Finanças Públicas. 3. ed. Lisboa: Escolar Editora, 2009.

PINHO, Carlos Marques. Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Pioneira, 1976.

RIBEIRO, C. D. Estado do conhecimento sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/173/1/Clayton%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

VOLPE, G. C. M. O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Anped. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t185.pdf>. Acessado em: 10 out.2021.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GT EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DA ANPED (1998-2008): CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5890--Int.pdf> Acessado em: 10 jul 2021.

Palabras clave

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Financiamento, Orçamento

Experiencias de jóvenes universitarios durante el confinamiento por la expansión de la pandemia de la COVID-19 y en su reintegración a la vida escolar post pandemia. El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán

Jorge Pacheco Castro¹

1 - Universidad Autónoma de Yucatán.

Resumen de la ponencia

En el presente trabajo se muestran los impactos sociales y culturales que la pandemia de la COVID-19 generó en un grupo de 64 jóvenes de la Universidad Autónoma de Yucatán, de la ciudad de Mérida Yucatán, México, durante el periodo de confinamiento y de las restricciones a la movilidad social impuestas por los organismos de salud y gobierno a nivel federal y estatal. Para la realización de este documento se parte del análisis antropológico que los impactos causados por un fenómeno de carácter biológico al igual que los ocasionados por las diversas presiones de los fenómenos naturales son generadores de desastres por los impactos no unicamneteen la salud y en el número de decesos que ha generado, sino también por los cambios que siembra en los modos de vida del día a día de las sociedades.

Introducción

En el presente trabajo mostramos los impactos económicos, sociales y culturales que la pandemia de la Covid-19 generó en un grupo de 64 estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. Esta ponencia forma parte de los resultados preliminares de un Proyecto de investigación más amplio titulado *Experiencias y percepciones socioculturales de la entidad yucateca en el contexto de la pandemia de la Covid-19*, el cual pusimos en marcha desde los primeros meses comenzó a impactar la salud de la sociedad yucateca, tal como estaba sucediendo en todos los países del orbe.

En este proyecto partimos de la premisa que si bien la pandemia generada por el Coronavirus SARS COV-2, representó un gran reto para las ciencias y la tecnología biomédica, también lo constituyó para las ciencias sociales y las humanidades, como la antropología, economía, sociología, psicología y la historia, ya que a la par con los graves problemas de salud y muerte que generó entre la población mundial, también fue causa del surgimiento de numerosos problemas económicos, sociales, políticos y culturales en las sociedades de todo el mundo, al grado en que aún las mantiene en crisis.

En el caso particular de la antropología los estudiosos de esta ciencia tuvieron frente a sí un nuevo objeto de estudio que precisaron investigar, registrar y analizar con la finalidad de dar cuenta de lo efectos que la pandemia tuvo en los aspectos económicos y socioculturales de las familias y sectores sociales que conforman la sociedad yucateca, en la medida en que las estrategias para intentar detener la vertiginosa expansión de la pandemia, decretada por el gobierno significaron un cambio abrupto en las formas de actuar de las personas, en sus relaciones sociales, en las costumbres y formas culturales de vida construidas en el proceso histórico de su vida cotidiana.

El confinamiento de las familias en los hogares, las restricciones a la movilidad y del agrupamiento social, el detenimiento casi absoluto de todas las actividades económicas, con excepción de las elementales de abastecimiento de alimentos y de salud y, en síntesis, el exigente llamado al aislamiento social durante el transcurso de casi todo el 2020, sin duda ocasionó múltiples reacciones sociales y formas de enfrentar los impactos colaterales a los graves problemas de salud y letalidad de la pandemia.

El objetivo de este trabajo

Esta ponencia tiene por objetivo describir y discernir sobre las experiencias, impactos y percepciones que los jóvenes estudiantes de una facultad universitaria yucateca declararon que tuvieron durante los primeros meses de la pandemia, es decir, desde el 17 de marzo de 2020, cuando por decreto gubernamental se establecieron las estrictas medidas de contingencia a nivel nacional y al cabo de un par de meses tuvieron que retornar a las actividades escolares en línea; con la finalidad de que no perdieran el curso escolar y que quienes estaban por concluir la carrera pudieran hacerlo, hasta que al cabo de año y medio pudieron retornar paulatinamente a las escuelas con la modalidad híbrida, es decir, clases presenciales y virtuales.

Desarrollo

El enfoque y la metodología

El material que presentamos en este trabajo lo analizamos desde tres importantes enfoques antropológicos, el primero desde la “descripción densa”, planteada por Clifford Geertz, la cual implica “la interpretación de los sentimientos y percepciones” de los grupos sociales estudiados en busca de los símbolos y significados, de las formas sociales, culturales y humanas de comprender y concederle significados y sentido al mundo de las cosas y de los eventos que ocurren en el entorno y que afectan el curso normal de la vida, las relaciones sociales, la cultura y, en general, las costumbres construidas históricamente por las sociedades particulares (1990: 20, 26-28).

El segundo enfoque es el propuesto por Gilberto Giménez (2005) que plantea que la edificación de una cultura y sus significados ineludiblemente acontece en el marco de las determinaciones históricas estructurales en el que desenvuelve la sociedad, el pueblo o la nación que es su portadora. Dicho con otras palabras, la vida de una sociedad dada se enmarca y es determinada por las estructuras sociales dominantes que definen el lugar que cada sistema social ocupa en el orden mundial. En este sentido, el grado de los impactos que la pandemia ocasionó en los distintos grupos sociales o sectores de la sociedad ha dependido, en gran medida, del lugar que ocupan las familias en la estructura social, lo que seguramente fue determinante en los tipos de respuestas y en las condiciones con las que enfrentaron los severos impactos del SARS-COV-2 en todos los aspectos de la vida: en la salud, económicos, sociales y culturales.

El tercer enfoque es el que postula que “los desastres naturales rara vez existen porque los desastres son sociales, surgen de una combinación de peligro y vulnerabilidad humana, en donde la causa principal es esta última” (Kelman, 2020: 296). Específicamente, nos apoyamos en la vertiente teórica vinculada con los estudios de los desastres asociados a las amenazas naturales y biológicas, cuyos resultados principales consisten en hacer una clara distinción entre las manifestaciones de la naturaleza, sus efectos e impactos. Un dato que ejemplifica que la pandemia devino en uno de los últimos desastres humanos del presente siglo lo representa el hecho que tan sólo en el caso de México, hasta el 28 de julio de 2022, el número de los decesos fue superior a 327,000 personas y el número de contagios reportados era más de 6.69 millones.

El procedimiento y técnicas de investigación utilizadas para la recopilación de la información fue la que los estudiosos de la ciencia antropológica acuñaron en sus primeros acercamientos a los problemas socioculturales emergentes durante la pandemia y que denominaron como “etnografía de retazos”, la cual consistió en procesos y protocolos etnográficos diseñados entorno a visitas de campo de corto plazo (en nuestro caso en el aula virtual), utilizando datos fragmentarios pero rigurosos, los cuales reflejan la fijeza, el holismo y la certeza exigidos en todo proceso de investigación científica” (Günel Barma, Watanabe, 2020 en García Acosta, V., 2020: 44).

El contexto de los primeros meses de la pandemia y los jóvenes universitarios

Cuando surgió y comenzó a propagarse el Coronavirus SARS COV-2 en los países del primer mundo, para fines del 2019 y durante los dos primeros meses del 2020, muy poca atención captaron estas noticias en la población mexicana y en la latinoamericana en general e inimaginable fue para ellas que, en un abrir y cerrar de ojos, muy pronto nos veríamos sumergidos en el riesgo de ser infectados y en el terror que ocasionarían los decesos o el grave deterioro de la salud que ocasionaría el coronavirus en las personas, no obstante que la Organización Mundial de la Salud (OMS) había emitido la alerta mundial sobre la inminencia de una nueva pandemia.

Con el surgimiento de los primeros casos en la capital del país (importados y casi de forma inmediata de la multiplicación de los contagios comunitarios), la población de la entidad yucateca, como la de otros estados, de pronto comenzaron a poner mayor atención y, como se dice coloquialmente, a sentir pasos en la azotea y con ello a manifestar temor e incertidumbre sobre lo que sucedería en adelante. Estas percepciones de las familias yucatecas se incrementaron cuando el 13 de marzo de 2020 la Secretaría de Salud Pública (SSA) del estado, comunicó el primer caso importado y poco después las noticias fueron de los primeros contagios locales, hasta que el 17 del mismo mes y año el gobierno local e instituciones de salud y de educación anunciaron el inicio de las medidas de contingencia que a nivel nacional se establecieron para todo el país. Desde esta fecha la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció la suspensión de las actividades escolares de todos los niveles educativos

Los jóvenes universitarios

De acuerdo con la información proporcionada por 64 jóvenes universitarios entrevistados, como sucede con otros acontecimientos extraordinarios que alteran el ciclo escolar, la suspensión de clases fue un evento inédito que, con cierto sarcasmo, afirmaron les ocasionó satisfacción porque se irían a casa hasta nuevo aviso y tendrían la oportunidad de tener vacaciones extras. Sin embargo, con el paso de los días, semanas y después de dos meses de estar confinados en las casas sin poder hacer lo que acostumbran durante las vacaciones o en los fines de semana; sin poder desplazarse libremente porque además todo estaba cerrado o, en algunos casos, con el conocimiento que les llegaba acerca del contagio o deceso de algún familiar o conocido, la percepción de estos jóvenes sobre la pandemia y efectos comenzó a cambiar de tono y a adquirir un nuevo sentido, el de un riesgo latente e incluso de la amenaza a la vida.

Ni siquiera podían acudir a casa de sus familiares o amigos porque no lo permitían las mismas familias, ni tampoco acudir a las playas durante el periodo vacacional de primavera porque las autoridades cerraron el acceso y establecieron multas para quienes transgredieran lo establecido o hicieran reuniones festivas. De hecho, los mismos lugareños de los puertos optaron por cerrar las carreteras de acceso por temor de que los visitantes procedentes de Mérida fueran vectores de la propagación del virus en sus poblaciones.

Al término del periodo vacacional y al concluir el periodo de la cuarentena sin que por ella diezmaran los contagios y decesos de las personas infectadas y de mayor vulnerabilidad, las autoridades educativas comenzaron a explorar la posibilidad de continuar el ciclo escolar en la modalidad virtual. Para principios de mayo la Universidad Autónoma de Yucatán, dio aviso al personal docente y estudiantado que los especialistas en informática de la institución estaban trabajando en la instalación de las plataformas cibernéticas necesarias para que comenzaran las actividades escolares en línea por medio de las aulas virtuales.

En agosto de 2020 inició el nuevo ciclo escolar dentro de la llamada “nueva normalidad”, en la que desde entonces se irían reactivando paulatinamente las actividades de todo tipo, comenzando por las elementales. Así, en estas condiciones los jóvenes universitarios tuvieron que migrar de las aulas físicas a las virtuales y comenzaron a cursar materias, por tiempo indefinido o por lo menos hasta que existieran las condiciones y la seguridad para que pudieran retornar al espacio físico universitario sin riesgo al contagio de los estudiantes y docentes universitarios.

La migración de alumnos y docentes universitarios a las aulas virtuales, a las plataformas cibernéticas, al principio sucedió con ciertas deficiencias y limitaciones derivadas no tan solamente de los apurados ensayos y errores del personal encargado de las Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TICs) en la institución, sino principalmente porque el cambio abrupto a la escolaridad virtual de escuelas y centro educativos o de investigación del estado implicó una sobre carga de las capacidades de las redes de información. Sin embargo, en el transcurso de las semanas estas limitaciones comenzaron a ser subsanadas a medida que los profesionales que controlan los servidores, los alumnos y los docentes comenzaron a familiarizarse en el empleo de éstos y la nueva modalidad de “clases en línea” comenzó a percibirse como el único método que impediría que la educación formal se detuviera por un tiempo incierto.

Estas nuevas condiciones en las que se reinició la educación formal significaron un cambio radical en el proceso de la enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas. Para comenzar se interrumpió de pronto lacostumbre cultivada desde niños de asistir a las escuelas y del contacto directo con los docentes y condiscípulos, para tener que adaptarse a la “nueva normalidad educativa” y de reeducarse en todos los sentidos de este concepto, “enseñar y estudiar en línea” desde los propios espacios de las casas y del contexto de los quehaceres de quienes conforman los núcleos familiares de los estudiantes.

De acuerdo con los jóvenes informantes no en todos los casos fue fácil el acceso a las clases virtuales e incluso acertaron confirmar que para la mayoría de ellos fue verdaderamente complicado terminar o iniciar los semestres y mantenerse en la escuela, cuestión que en algunos casos ocasionó deserciones. Sin embargo, la mayoría de ellos coincidió en plantear que a partir de estas nuevas experiencias de cursar la universidad percibieron ciertas “desventajas”, así como también “ventajas”, tales como se describen a continuación:

Los entrevistados señalaron que el cambio abrupto de las clases presenciales a las virtuales requirió de ellos la necesidad de disponer de una computadora personal, ya que la que utilizaban tuvieron que comenzar a compartirla con sus hermanos menores que estaban en otros niveles educativos, porque también ellos comenzaron a recibir sus clases por este medio. Ante esta situación y mientras sus padres podían adquirir otro equipo se apoyaron en sus teléfonos celulares para acceder a las clases virtuales. Esta nueva modalidad educativa emergente ante la contingencia se tradujo en una sobrecarga en la economía familiar, al tener los padres que comprar otra computadora, pagar la instalación de internet (si acaso no contaban con este servicio) otener que comprar constantemente tiempo aire para los dispositivos celulares de sus hijos. En otros casos ante laincapacidad económica de los padres para adquirir una o dos computadoras los hizo optar por adquirir planes deequipos de telefonía celular de mayor capacidad, para que sus hijos pudieran acceder a las clases virtuales. Según los entrevistados tomar las clases por medio de los celulares tenía sus dificultades y limitaciones, ya que por lo general cuando se agotaban sus datos, debían abandonar el aula virtual y desconectarse sin haber concluido la clase. Otro aspecto poco favorable a este nuevo proceso educativo lo representó el hecho mismo de la invasión de la Universidad en la vivienda y en la vida cotidiana de las familias. Es importante mencionar que no todos los estudiantes contaban con espacios acondicionados para tomar clases sin ser interrumpidos por las actividades de los demás miembros de la familia o por los ruidos externos a la vivienda, lo cual según afirmaron eran motivo de distracción de las clases y por ello de deficiencias en el aprendizaje de su carga académica en general. De acuerdo con la percepción de estos jóvenes universitarios, las clases presenciales son insustituibles en la medida en que no solamente se produce un contacto directo con los docentes, sino también se tiene la posibilidad de un intercambio de ideas y reflexiones que favorecen el aprendizaje. La ventaja de estar en el espacio de sus facultades o Campus Universitarios, además de que permite una mejor socialización con sus condiscípulos y docentes e intercambio de ideas y experiencias, contribuye a crear en ellos el sentido de identidad y pertenencia a la comunidad universitaria. Cuestión que no tuvieron oportunidad de experimentar aquellos alumnos que ingresaron por primera vez en el primer semestre del ciclo escolar de 2020, sino hasta enero de 2022 cuando inició el retorno paulatino a las clases presenciales. Una de las ventajas que señalaron los entrevistados de tomar las clases en línea la atribuyeron a las diversas capacidades que tenían los alumnos para asimilar la exposición momentánea de los temas de las Actividades de Aprendizaje, ya que la posibilidad de grabar las clases les permitió volver a escucharla, terminar de comprender lo expuesto y hacer las tareas con más certeza. El retorno paulatino y escalonado de los estudiantes a las clases presenciales y con ello la formalización de las clases bajo la modalidad híbrida (primero de las materias que requerían de laboratorios o talleres de prácticas), implicó para ellos cierta desestabilidad en el cumplimiento de las materias que cargaron para el semestre en curso. Desde entonces no solamente tuvieron que acudir a las facultades para recibir ciertas clases, sino que en ocasiones éstas coincidían con el inicio de las que se dictaban en línea. Por este motivo los estudiantes tenían que acceder a las aulas virtuales desde los ordenadores del salón de cómputo de la facultad, los cuales, según señalaron, carecían de cámaras para que se visualizaran en el aula por lo tanto, eran equipos obsoletos que les ocasionaban frecuentes interrupciones al sacarlos de línea. En resumen, la modalidad de clases

en línea en la UADY, como sucede en otras universidades públicas, requiere de una buena inversión en el equipamiento de salones especiales, con equipos de cómputo con las capacidades apropiadas para el uso requerido de los universitarios, así como de servidores que permitan una mejor estabilidad de los enlaces de los alumnos y docentes a través de las plataformas de los salones virtuales.

Conclusiones

En conclusión, para los 64 jóvenes universitarios que accedieron participar en el ejercicio de conversar y reflexionar sobre los impactos que la COVID 19 ha generado para sus familias y en la sociedad en general, y que constituyeron un grupo etario de entre 18 y 23 años, se puede afirmar que para ellos ésta ha constituido un evento de carácter biológico que por primera vez han tenido que confrontar y asimilar como un fenómeno que puso en riesgo la salud y la vida de las personas, y que les ha impuesto nuevas condiciones para desenvolverse o relacionarse en su día a día.

Para la mayoría de ellos los indujo a asumir nuevas experiencias y comportamientos de los que han aprendido a adaptarse y sobrevivir en los momentos más álgidos de la expansión de los contagios, del confinamiento en sus hogares y frente a las restricciones decretadas por los diversos niveles de gobierno y la Secretaría de Salud Pública (los tomadores de decisiones).

Ante esta pandemia de escala global cuyos impactos y efectos irrumpieron en la vida rutinaria y en la salud de los informantes, si bien la mayoría de ellos adquirió nuevos aprendizajes para conservar su propia salud y la de los suyos, que les permitieron valorar la importancia del sentido de la familia, la convivencia y la comunicación, también hubieron casos de experiencias que quebrantaron su salud y la de algunos integrantes de sus familias y parientes cercanos, o incluso sufrieron pérdidas de vida, tales como padres, tíos, abuelos u otras personas cercanas con las que mantenían vínculos estrechos; estas experiencias se tradujeron en eventos de la vida que los enseñó a entender y tener conciencia sobre la vulnerabilidad a los riesgos que no conocían.

En cuanto al aspecto de las relaciones sociales y vínculos afectivos con otras personas, los jóvenes afirmaron que pudieron percibir y experimentar que al interior de las familias se estrecharon los vínculos afectivos y de comunicación con sus hermanos. En algunos casos aprendieron a conocerse a sí mismos y a controlar sus emociones que en ocasiones eran explosivas. Afirmaron que como en pocas ocasiones tuvieron oportunidad de interactuar como familia, lo cual no hacían por la misma dinámica de trabajo y responsabilidades que tenían los integrantes del hogar o por las razones de los tiempos y espacios lúdicos impuestas por el sistema económico dominante global.

Finalmente, sobre la percepción de los estudiantes en relación con la pandemia y sus efectos se puede señalar que aprendieron a valorar la libertad de la movilidad social, así como el sentido de la familia, del diálogo, de los vínculos de amistad, solidaridad con los compañeros que tuvieron graves afectaciones en sus familias, y lo más importante comprendieron el valor de preservar la salud propia y la de los suyos.

Bibliografía

García Acosta, Virginia (2021). “Aprendizajes y nuevos derroteros en el estudio de los desastres y epidemias. Reflexiones desde la antropología” en *Desacatos*, revista de Ciencias Sociales, num. 65, enero-abril 2021. En línea, en <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2271>, consultado el 8 de mayo de 2021.

Geertz, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa Editorial.

Giménez, Gilberto (2016). “La cultura como identidad y la identidad como cultura” en <https://perio.unip.edu.ar/Teorias2/Textos/articulos/gimenez>, consultado el 21 de junio de 2016.

Kelman, Ilan (2020). “Covid-19: What Is the Disaster?”, en *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, vol.28, núm. 2, pp. 296-297. En línea, en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi-7epdf/10.1111/1469-8676.12890>, consultado el día 5 de mayo de 2021.

Our World in Data (2021). En línea, en <https://ourworldindata.org/coronavirus-data>, consultado el día 8 de octubre de 2021.

Palabras clave

Covid-19, Educación y Cambios socioculturales

CONTROL SOCIAL COMO MECANISMO DE PARTICIPACION CIUDADANA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA - EXPERIENCIA DEL PROGRAMA AUDITORES JUVENILES EN PERU

JOSE HERNANDEZ¹

1 - CONTRALORIA GENERAL DE LA REPUBLICA.

Resumen de la ponencia

La corrupción en el Perú es uno de los grandes problemas que afecta a toda institución pública en los diferentes niveles de gobierno, la Contraloría General de la República, ha estimado que se pierden alrededor del 13% del presupuesto público nacional en el proceso de corrupción que involucra no solo al corrupto sino al corruptor, desde la perspectiva ciudadana es necesario fortalecer su participación en los asuntos públicos y de gestión. En ese sentido, el control social se convierte en el impulso que necesitan las instituciones para identificar los presuntos hechos irregulares en el marco de sus acciones. Por ello, la experiencia del programa “Auditores Juveniles” promueve los valores cívicos y éticos en los estudiantes de nivel secundaria en instituciones públicas y privadas, coadyuvando a fortalecer una cultura de integridad y legalidad a través de las veedurías escolares a nivel nacional.

Introducción

La corrupción es uno de los mayores problemas que afecta a países del mundo, según el Banco Mundial se ha constituido en el principal obstáculo al desarrollo económico equitativo (Alfaro, 2004, p. 657), generalmente en países emergentes los niveles de corrupción son más elevados, trae consigo efectos económicos, reduce la efectividad de los recursos públicos, la inversión privada y productiva, impacta sobre el crecimiento económico, desestabiliza las finanzas, provoca fuga de capital y deslegitima la democracia representada en sus autoridades (Argandoña, 2006, p. 1). Desde el punto de vista social, genera escenarios de exclusión, injusticia social, violencia, ausencia de participación política, ciudadana y frustración en los sectores poblacionales vulnerables o con mayor impacto de la pobreza (Wielandt, 2007, p. 7). Desde el punto de vista de la ética, representa la trasgresión de los valores y principios básicos necesarios para las relaciones interpersonales y la vida social, genera conductas incorrectas, aprendizajes negativos y se normaliza la acción corrupta (Argandoña, Op. Cit, p. 1).

Estudios sobre la incidencia de la corrupción realizado por la Contraloría General de la República de Perú, (CGR, 2021, 2022) determinó que es el principal problema público estructural en el país. Se perdió por corrupción e inconducta funcional en el año 2020 veintidós mil millones y en 2021 veinte cuatro mil millones de soles, equivalente al doce y trece por ciento (12 - 13%) del presupuesto ejecutado respectivamente. Además, encontró que, la mayor incidencia está en los gobiernos regionales y locales entre quince y diecisiete por ciento (15 - 17%) (Shack, Pérez & Portugal, 2021, p. 56).

Siguiendo lo desarrollado por Gonzalo Wielandt en su estudio sobre corrupción para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, como efecto social, la ausencia de participación política, es entendida como el derecho al desarrollo de todos los ciudadanos y definida como un proceso de mejora constante sobre el bienestar de la población, basada en factores económicos, sociales, culturales y políticos en torno a la participación activa. (Wielandt, Op. Cit, p. 30).

El presente ensayo se sustenta en la premisa de mitigar el impacto de la corrupción, a partir de la participación política activa de los estudiantes de nivel secundario en las instituciones educativas públicas y privadas, como horizonte de formación ciudadana, promoción de valores éticos, cívicos e impulso de una cultura democrática, de integridad y legalidad, ejerciendo control social sobre los servicios que reciben al interior de su institución educativa y comunidad, desarrolla un análisis desde la sociología de la educación como perspectiva dual y crítica y tiene como teoría base la cognitivista de Jean Piaget.

Metodológicamente, aborda un análisis con enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y utiliza herramientas de recopilación de información como la observación, revisión documental, reportes, informes y bibliografía sobre el tema desarrollado (Hernandez-Sampieri et al. 2014).

Ejecutivamente, se sustenta en la implementación de veedurías escolares como herramienta de participación democrática, acompañados de docentes y padres de familia, observa el funcionamiento de un servicio público en la institución educativa (ámbito público) o comunidad (ámbito público y privado) realizado por estudiantes de nivel secundario bajo el amparo del Compromiso para la Formación de los Ciudadanos del Bicentenario (firmado el 07 de diciembre de 2018) y el Convenio Interinstitucional entre la Contraloría General de la República y el Ministerio de Educación – MINEDU en adelante (firmado el 03 de diciembre de 2019), que tienen como objeto ejecutar actividades con proyección a docentes, estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa en la educación básica regular dentro del Programa “Auditores Juveniles”, que contribuyan a fortalecer de manera coordinada con el MINEDU, el ejercicio ciudadano, el compromiso social y la lucha contra la corrupción, en el marco de los documentos curriculares vigentes de educación básica.

En esa órbita de ideas, se identificó tres componentes que se ponen bajo análisis: la participación de estudiantes de nivel secundario de instituciones educativas públicas y privadas, la implementación de veedurías escolares de acuerdo a las temáticas ejecutadas en el año 2021 a nivel nacional y la promoción de valores éticos y cívicos que impulsen la participación ciudadana y el control social en los estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas públicas y privadas. Finaliza, planteando propuestas que generen alternativas de solución nacional como modificación en la política educativa, el currículo nacional e implementación de mecanismos de control social.

Desarrollo

Mitigar el impacto de la corrupción y la inconducta funcional en el país, es tarea que debe impulsar a todos los sectores: Poder Legislativo, Judicial, instituciones educativas, universidades, empresariado, académicos, colegios profesionales, sociedad civil organizada, ciudadanía en general y principalmente el Poder Ejecutivo como ente rector de la implementación de políticas públicas, los gobiernos subnacionales y los organismos autónomos que en el marco de sus competencias contribuyen con reducir los efectos sobre el desarrollo económico equitativo.

Entendiendo que el primer problema que afecta al Perú es la corrupción, seguido sólo por la delincuencia en sus distintas modalidades, según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI, el sesenta y dos por ciento (62%) de la población, coloca a la corrupción como la principal preocupación en todo el país (INEI, 2020, p. 3). Para Shack (2021), la crisis deviene de un sistema pre moderno que no funciona bien, y que, muestra signos de haber sido penetrado profundamente por la inconducta funcional y la corrupción en todo sector y nivel de gobierno, una conducta que se ha normalizado y que la propia ciudadanía justifica como causa para la mejora de sus condiciones básicas de vida. Así mismo, Proética (2019) señala que, en el ranking de las instituciones percibidas por la ciudadanía como las más corruptas se encuentra el Congreso de la República y el Poder Judicial con un porcentaje superior al 50% mientras que, los partidos políticos y los gobiernos subnacionales tienen porcentajes superiores al 20%.

En concordancia, Shack et al. (2021), conceptualizan la corrupción burocrática, como elemento reproducido en sobornos, favorecimiento en la asignación de contratos de bienes y servicios, concentrada en la función pública y vista como beneficio directo o indirecto al burócrata (p. 7). Haciendo una analogía del monto perdido por corrupción e inconducta funcional, de cada cien, trece soles se van en corrupción, se lo roban o son sobre costos que producto de la inconducta funcional y la ineficiencia incorporamos en el gasto público. Por tanto, ese dinero no llega a los beneficiarios que debería llegar, poniendo un ejemplo cuantificable en una obra pública se podrían ejecutar dos carreteras centrales en Perú, es decir, carriles de ida y vuelta que permitan dinamizar el transporte en dicha zona.

Entonces, para mitigar este problema, un elemento fundamental es la participación política activa, concepto que refleja la democracia como forma de gobierno, legitimando su funcionamiento y brindando espacios participativos a los ciudadanos quienes podrán involucrarse en los hechos políticos de su país, dotando la facultad de ser responsables de su futuro (Sabucedo, 1988, p. 165). En concordancia, Tanaka (2021), señala que, estos espacios son propios de la democracia participativa, la cataloga como la mejor forma de régimen político porque tiene características plurales como la libertad, el derecho a tener un rol crítico de las acciones gubernamentales, la renovación de poder por periodo determinado, elecciones libres, respeto a las normas y reglas estipuladas por la sociedad.

Para Andrade (2022), la participación política es la esencia en la democracia por dos razones fundamentales, primero porque los ciudadanos pueden escalar a posiciones gubernamentales a partir de la participación política y por otro lado, mediante la representación que constituye la influencia sobre los tomadores de decisiones, estas razones hacen referencia al concepto de movilidad política, escenario que en el Perú se encuentra regulado por la Constitución Política del Estado en su Artículo 43°, representado por el Congreso de la República como primer poder del Estado y en la figura ejecutiva del Presidente de la República como funcionario de mayor jerarquía al servicio de la Nación; además, es un derecho de todo ciudadano participar en los asuntos públicos en todas sus formas y niveles de gobierno, tal como lo señala el Artículo 31° del mismo cuerpo normativo (Constitución,

Los datos empíricos señalan que los espacios de participación política en el país son limitados, en su mayoría están asociados al quehacer del gobernante de turno que utilizan estos espacios para cumplir con sus compromisos electorales o son utilizados por grupos sociales con fines particulares.

Como vemos, el problema es que no se promueven espacios participativos, políticos, informativos, de diálogo o de control social, resulta insuficiente los canales de comunicación y el uso de medios tecnológicos como plataformas que se ponen a disposición de la ciudadanía para interactuar con la autoridad, sino también, alertar sobre el presunto uso inadecuado de los recursos públicos y la inconducta funcional, como medio para mitigar su impacto. Esto, permite abordar un análisis desde el enfoque formativo de ciudadanía, el rol que cumple la Contraloría General de la República y el MINEDU, a partir de la implementación del programa “Auditores Juveniles” a nivel nacional.

El MINEDU, en el marco de sus competencias como órgano perteneciente al Poder Ejecutivo, brinda las condiciones necesarias para que todos los peruanos ejerzan su derecho a la educación, rector de la política educativa y pedagógica a nivel nacional, articula esfuerzos con la Dirección Regional de Educación (DRE) en los Gobiernos Regionales y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) a nivel de provincias, aprueba el Proyecto Educativo Nacional y conduce el proceso de planificación de la educación (MINEDU, 2022).

Por su parte, la Contraloría General de la República, como ente rector del Sistema Nacional de Control, tiene entre sus atribuciones la promoción de la participación ciudadana mediante audiencias públicas y/o sistemas de vigilancia en las entidades, con el fin de coadyuvar en el control gubernamental (Ley N.º 27785, 2002).

Las relaciones y objetivos comunes, han permitido establecer una alianza estratégica que permita desde el enfoque formativo de ciudadanía, implementar el programa “Auditores Juveniles” en todas las regiones y provincias del país, datos que serán analizados a través de los resultados obtenidos de la ejecución de la veeduría escolar virtual.

PERSPECTIVA TEORICA

La teoría, cognitivista de Piaget aporta elementos trascendentales para el aprendizaje del estudiante en su proceso formativo, señala que el conocimiento es un constructo propio del individuo que constantemente va actualizando conforme interactúa diariamente con factores sociales y cognitivos, es decir, el estudiante es autogestor de su propio conocimiento, procesando información, interpretándola y poniendo en práctica lo aprendido, de ahí que genera nuevo conocimiento; así mismo, señala que el desarrollo cognoscitivo como proceso continuo parte desde la niñez, donde va adquiriendo conocimiento y encontrando situaciones cada vez más complejas, lo que permite ir resolviendo conforme va creciendo (Saldarriaga et al. 2016. p. 130-131).

Otro aporte significativo en su constructo teórico nos permite entender la población objetivo del programa analizado, son los diferentes estadios del desarrollo intelectual, específicamente al que denomina operaciones formales que se establece desde los doce años en adelante o en la etapa secundaria del proceso educativo, en esta etapa se desarrolla la inteligencia formal donde el pensamiento es más organizado, interno y reversible, el adolescente comprende el conocimiento científico, formula hipótesis, razona sobre las proposiciones y combina argumentos sistemáticamente (Ibíd, p. 133), esto permite, generar una cultura de integridad y de ética pública, permitiendo que el estudiante se involucre en la mejora y cuidado de los servicios y plantee propuestas de solución para lograr un impacto positivo en el bienestar de la comunidad estudiantil.

En la pedagogía contemporánea, el conocimiento es producto de la interacción entre el estudiante, el docente y el entorno donde se realiza el proceso de aprendizaje, poniendo no sólo al estudiante como centro del ejercicio educativo, sino, el docente visto como un elemento orientador siendo el encargado de crear las condiciones y buscar métodos apropiados que favorezca el aprendizaje en entornos conforme el nivel del estudiante, de aquí que es la base para la formulación de los currículos escolares (Ibíd, p. 136).

Desde la sociología de la educación con una perspectiva dual y crítica, según Aubert, parte por reconocer las brechas y marcadas desigualdades en el sistema educativo y el entorno donde se desarrollan las actividades académicas de los estudiantes; de ahí que, es importante señalar, la participación activa del estudiante, docente con su entorno, es necesario para transformar la realidad, integrarse a la sociedad, fortalecer el pensamiento crítico y democrático (como se cita en Fajardo & Cervantes, 2020. p. 62).

Desde la pedagogía crítica, resalta el rol que cumple el docente, estudiante y miembros de la sociedad en búsqueda de superar las desigualdades que existen en la realidad social, como señala Freire en su pedagogía del

oprimido, la acción dialógica o natural del propio individuo y sus relaciones intersubjetivas permite transformar la sociedad. En concordancia, Flecha teoriza el aprendizaje dialógico como la interacción que permite desterrar todas las desigualdades sociales y alcanzar éxito educativo. En contraste a ello, Giroux pone al docente en un plano intelectual diferente, tiene un referente ideológico y hace necesario el conocimiento científico en el proceso educativo donde la escuela tiene una tarea fundamental en la construcción de espacios democráticos y culturales (como se cita en Fajardo & Cervantes, 2020. p. 63-64).

COMPONENTES

De la revisión del plan estratégico institucional al dos mil veinticuatro de la Contraloría General de la República de Perú, establece como objetivo estratégico promover la participación ciudadana en el control social, la transparencia, acceso a la información pública, fortalecimiento de estrategias como veedurías ciudadanas; así como, la atención oportuna de denuncias, en el marco de la competencia del Sistema Nacional de Control.

La implementación del programa “Auditores Juveniles” nos lleva al análisis fundamentado con datos objetivos recogidos por los reportes emitidos por la Contraloría General de la República en el marco de la implementación de las veedurías escolares a nivel nacional en el año dos mil veintiuno, que permite ampliar nuestra visión para enfrentar la corrupción en la política. En el marco de la emergencia sanitaria por el COVID – 19 se implementó la veeduría escolar virtual, a través de esta modalidad, el estudiante de educación secundaria participa desde su hogar, contando con el acompañamiento de su padre, madre o apoderado; y, haciendo uso del aplicativo informático del programa, logra desarrollar el formulario de veeduría sustentado en la normativa vigente que involucra al servicio público analizado. En ese sentido, las premisas son:

PRIMERO, la participación de estudiantes de nivel secundario de instituciones educativas públicas y privadas. De acuerdo con los datos obtenidos por el Censo escolar 2021 del MINEDU, reportado en su estadística de la calidad educativa - ESCALE, los alumnos de nivel secundario de instituciones educativas escolarizadas y zonas urbanas con matrícula vigente alcanzó dos millones setenta mil trescientos noventa y ocho estudiantes (2,070,398).

De ellos, se identifica que se gestionó la participación de cuatrocientos veinticinco mil novecientos sesenta y seis (425,966) auditores juveniles de los cuales, trecientos cincuenta y nueve setecientos once (359,711) son auditores juveniles nuevos, comparativamente con la ejecución de la veeduría escolar de un año antes y que pertenecen a siete mil doscientos catorce (7,214) instituciones educativas, los cuales realizaron cuatrocientos veinticinco mil novecientos sesenta y seis (425,966) veedurías escolares con el acompañamiento de doscientos cincuenta y siete mil trescientos cuarenta y siete (257,347) padres, en las temáticas de programadas.

El resultado muestra que, el porcentaje de participación de estudiantes alcanzado a nivel nacional fue veintiuno por ciento (21%) del total de estudiantes. En cuanto a la cobertura geográfica, que se alcanzó cobertura a un ochenta por ciento (80%) de distritos a nivel nacional. Esto, nos lleva a reflexionar e intentar explicar los limitantes que contuvieron mayor participación a nivel nacional. Para ello, debemos aterrizar en los resultados a nivel regional.

De la participación a nivel regional, los resultados muestran criterios de desigualdad que permite esbozar la conclusión que, las condiciones de participación para los estudiantes fueron desigual. La cobertura de señal de internet o paquete de plan de datos para el caso de teléfono móvil o Tablet sigue representando una brecha por cobertura pendiente, la región con menor participación fue Madre De Dios, con cero puntos dos por ciento (0.2%), Moquegua, con cero puntos cinco por ciento (0.5%), Pasco, con cero puntos seis por ciento (0.6%), y Amazonas, con cero puntos siete por ciento (0.7%), tres de las cuatro mencionadas, pertenecen a zona centro y oriente del país, la selva sigue representando la región con mayor limitación en acceso a internet.

Así mismo, se pudo corroborar que la participación estudiantil está relacionada directamente con el compromiso del directivo y docente de aula, primero por la apertura de la institución educativa y los lineamientos que su autoridad determina; y, segundo por la sensibilización, conceptos que previamente incorpora en sus clase y motivación para el ejercicio ciudadano, que el docente imparte como estrategia previa a su intervención. Por tanto, el directivo y docente son vitales para el impulso de las veedurías.

También, se identificó escenarios positivos con mayor participación de estudiantes, siendo la región de Piura con quince por ciento (15%), seguida por Lima Metropolitana – Callao con catorce por ciento (14%) y Cusco con diez por ciento (10%) del total de estudiantes participantes, números que reflejan un alza comparativa.

SEGUNDO, de la revisión documental se obtuvo que, la implementación de veedurías, estuvo acorde a seis temáticas focalizadas durante el año; responden a criterios de coyuntura e importancia para el ejercicio ciudadano y las mejoras en la calidad educativa. Así mismo, fue virtual en su totalidad, porque los criterios de

participación estaban a disposición de los cambios normativos y acciones gubernamentales en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19.

Propaganda electoral, en el marco de las elecciones nacionales tuvo como objetivo verificar si los trabajadores de los gobiernos locales realizan difusión electoral durante el desarrollo de sus actividades. Así como, si se ha efectuado el retiro de propaganda electoral, en el periodo establecido, una vez finalizada las elecciones. La participación alcanzada en esta veeduría fue setenta y nueve mil quinientos cuarenta y nueve estudiantes (79,549) representando el dieciocho por ciento (18%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el veintidós de marzo al cinco de junio.

Entrega del material educativo, con el objetivo de verificar el cumplimiento de la entrega de material educativo a los estudiantes de educación básica regular -EBR de nivel secundario del sector público, necesario para el logro de los estándares de aprendizaje. La participación alcanzada en esta veeduría fue noventa y ocho mil quinientos ochenta y seis estudiantes (98,586) representando el veinte tres por ciento (23%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el uno al dieciocho de junio.

Limpieza pública, con el objetivo de mejorar la calidad del servicio de limpieza pública de los distritos a nivel nacional, verificando el cumplimiento de la labor de los gobiernos locales. La participación alcanzada en esta veeduría fue sesenta y seis mil doscientos veintitrés estudiantes (66,223) representando el dieciséis por ciento (16%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el doce al treinta y uno de julio.

Entrega de Tablets, con el objetivo de verificar la recepción y el buen funcionamiento de las Tablets entregadas por el MINEDU. La participación alcanzada en esta veeduría fue veinticinco mil quinientos ochenta y ocho estudiantes (25,588) representando el seis por ciento (6%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el dieciocho al treinta y uno de agosto.

Accesibilidad y ciclovías, con el objetivo verificar las condiciones que deben de cumplir las edificaciones y la vía pública para ser accesibles a todas las personas con discapacidad, garantizando su derecho a la accesibilidad. Asimismo, verificar la implementación de las medidas de promoción y regulación del uso de las bicicletas como medio de transporte sostenible y eficiente en el uso de la capacidad vial y en la preservación del ambiente. La participación alcanzada en esta veeduría fue setenta y cinco mil setenta y nueve estudiantes (75,079) representando el dieciocho por ciento (18%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el diecisiete de setiembre al seis de octubre.

Finalmente, estrategias educativas, con el objetivo verificar el buen el funcionamiento del servicio educativo del año 2021 en las modalidades de educación a distancia, semipresencial y presencial en las instituciones públicas de la EBR. La participación alcanzada en esta veeduría fue ochenta mil novecientos cuarenta y uno estudiantes (80,941) representando el diecinueve por ciento (19%) del total de veedurías ejecutadas, desarrollada desde el veintinueve de octubre al catorce de noviembre de 2021.

Al respecto, la tendencia de participación fue disminuyendo en cada participación a excepción de la última veeduría, esto respondería al escaso sostenimiento del programa en regiones donde el modelo no es adoptado como una practica regular en el proceso de aprendizaje; sino, visto como una tarea adicional. Además, la participación en veeduría con menor alcance fue entrega de Tablet, esto, sería producto de la focalización de regiones participantes, ya que, las Tablet se entregó con prioridad en regiones con mayor índice de vulnerabilidad, dejando de lado la participación de Lima Metropolitana y capital de provincia con zona urbana, lo que impacto negativamente en la participación.

Por otro lado, el porcentaje con mayor participación se encontró en la veeduría entrega del material educativo y estrategias educativas, representando para los estudiantes y docentes, herramientas fundamentales para el ejercicio de sus actividades académicas; con ello, corroboramos que, a mayor importancia del docente sobre la temática de veeduría, mayor es el impacto en la participación de los estudiantes.

TERCERO, promoción de valores éticos y cívicos que impulsen la participación ciudadana y el control social en los estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas públicas y privadas. De la evidencia empírica, hemos identificado iniciativas extracurriculares que fortalecen la participación, brindan oportunidad de sostenibilidad al programa y mayor ejecución de la veeduría escolar, tanto desde el MINEDU como de la Contraloría, siendo estas las siguientes:

En la región Callo a través de su Dirección Regional de Educación, incorporó como práctica ciudadana el trabajo articulado entre docentes, padres de familia y estudiantes, volviendo sostenible la intervención. La región

Lambayeque, presentó la experiencia veeduría en la feria escolar Eureka 2021 creando impacto positivo en los estudiantes y ciudadanía que sirve de motivación a instituciones educativas que no participaron. Y, la región Cusco, donde se identificó impacto concreto de la intervención del programa, logró incorporar el ejercicio de veedurías escolares en los documentos pedagógicos a nivel regional, con ello, se garantiza el sostenimiento del programa en años posteriores. Como incidencia adicional, se identificó la implementación de una estrategia participativa en la región Lima Provincias denominada propuesta pedagógica “Markkunas Liwrisanawa” lengua originaria Jaqaru, significa Pueblos libres, que tiene como finalidad propiciar la reflexión y valoración de su historia local y regional, a través de, participación estudiantil con encuentros y elaboración de ensayos sobre la participación de las provincias de la región en el proceso de la independencia del Perú a fin de promover el ejercicio de derechos y la ciudadanía en los estudiantes, actividades que se relacionan con el programa (Resolución Directoral Regional N.º 000306, 2021),

Así mismo, en el marco de sus facultades, la Contraloría General de la República organizó un conversatorio nacional “Auditores Juveniles fortaleciendo la legalidad e integridad como agentes de cambio” que motivó a los estudiantes a continuar con su labor fiscalizadora y sirvió de espacio para mostrar iniciativas de las regiones. Además, se emitieron reportes a las entidades donde la muestra estudiantil era representativa para la toma de decisiones de la autoridad local. Se pudo conocer gestiones de propuesta de convenios específicos con las Direcciones Regionales de Educación. Al respecto, podemos concluir que, si bien la evidencia corrobora la promoción de valores éticos, cívicos, la participación ciudadana y el control social a nivel nacional, estas iniciativas fueron aisladas, por tanto, no permitiría impacto real y sostenible en la comunidad educativa y el país.

PROPUESTAS

El análisis de resultado permite establecer una hoja de ruta con propuestas alternativas que podrían mejorar la participación estudiantil, la motivación del docente, los servicios públicos que recibe el estudiante y con ello, minimizar el impacto de la corrupción en nuestro país. Además, un efecto relativo estaría vinculado a la ciudadanía, con participación de padres de familia y la comunidad organizada que ven un espacio de participación política.

Entre las propuestas que podrían implementarse con criterios de gestión están:

Firmar convenio de cooperación interinstitucional específico con la DRE en todas las regiones del país, de acuerdo a la realidad política, educativa, social, geográfica y cultural de la región, lo que permitiría impulsar veedurías como práctica cotidiana en la verificación de los servicios públicos dentro de su institución educativa y comunidad. Generar estrategias regionales, alineadas al programa Auditores Juveniles que potencien su implementación con actividades relacionadas a la participación política de los estudiantes, alcanzar el nivel primario con un enfoque lúdico. Generar espacios de intercambio sobre las condiciones para el éxito de tales iniciativas entre investigadores, funcionarios de educación y representantes de la sociedad civil. Implementar una plataforma digital que apoye las veedurías presenciales de ámbito nacional. Modificación en la política pública educativa, implementación de mecanismos de control social como parte del currículo nacional educativo.

Conclusiones

PRIMERO, la corrupción es el principal problema público estructural en el país, perdiendo en el año 2020 y 2021 equivalente al 12% y 13% del presupuesto nacional, la mayor incidencia está en los gobiernos regionales y locales con 15% y 17% respectivamente.

SEGUNDO, en el año 2021 el programa Auditores Juveniles gestionó la participación de 425,966 estudiantes (21% a nivel nacional) de los cuales 359,711 son nuevos, pertenecientes a 7,214 instituciones educativas, los cuales realizaron 425,966 veedurías escolares con el acompañamiento de 257,347 padres, en las temáticas de propaganda electoral, entrega de material educativo, limpieza pública, entrega de Tablet, accesibilidad y ciclovías, y estrategias de aprendizaje y estrategias educativas, alcanzando una cobertura de 80% de distritos a nivel nacional.

TERCERO, la región con menor participación fue Madre De Dios (0.2%) y la de mayor participación fue Piura (15%), producto de criterios de desigualdad: cobertura de señal de internet o paquete de plan de datos, compromiso del directivo y motivación docente. Se identificaron iniciativas regionales como feria Eureka 2021 (Lambayeque), propuesta pedagógica “Markkunas Liwrisanawa” (Lima Provincias), incorporación de veedurías escolares en los documentos pedagógicos a nivel regional (Cusco).

CUARTO, la participación estudiantil está relacionada directamente con el compromiso del directivo y docente. Se proponen alternativas para mejorar su impacto como: convenio específico con la DRE en todas las regiones del país, estrategias regionales, espacios de intercambio entre investigadores, funcionarios y representantes de la sociedad civil, plataforma digital que apoye las veedurías presenciales de ámbito nacional y modificación en la política pública educativa con criterios de control social como parte del currículo nacional educativo.

Bibliografía

Alfaro, S. O. (2004). Corrupción y desarrollo: Deconstruyendo el discurso del Banco Mundial. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (102), 657-682.

Andrade, Y. (2022). Participación Política Ciudadana En Michoacán. *Revista de Direito da Cidade. Artículos Rev. Dir. Cid. 14 (1)*. <https://doi.org/10.12957/rdc.2022.32975>

Argandoña, A. (2006). La Convención de las Naciones Unidas contra la corrupción y su impacto sobre las empresas internacionales. *Documento de Investigación IESE Business School de la Universidad de Navarra*, 656, 1-23.

Contraloría General de la República. (2018, 07 de diciembre). *Compromiso para la Formación de los Ciudadanos del Bicentenario - Entre el Ministerio de Educación y la Contraloría General de la República*. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/informes-publicaciones/1684350-compromiso-para-la-formacion-de-los-ciudadanos-del-bicentenario-entre-el-ministerio-de-educacion-y-la-contraloria-general-de-la-republica>

Contraloría General de la República. (2022, 06 de julio). *Perú perdió más de S/ 24 mil millones en 2021 por corrupción e inconducta funcional*. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/629665-peru-perdio-mas-de-s-24-mil-millones-en-2021-por-corrupcion-e-inconducta-funcional>

Compromiso para la Formación de los Ciudadanos del Bicentenario, 07 de diciembre, 2018, <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/informes-publicaciones/1684350-compromiso-para-la-formacion-de-los-ciudadanos-del-bicentenario-entre-el-ministerio-de-educacion-y-la-contraloria-general-de-la-republica>

Convenio Interinstitucional entre la Contraloría General de la República y el Ministerio de Educación, 03 de diciembre, 2019, <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/informes-publicaciones/1684321-convenio-de-cooperacion-interinstitucional-entre-la-contraloria-general-de-la-republica-y-el-ministerio-de-educacion>

Del Perú, C. P. (1993). Constitución política del Perú. *Lima, Perú*. <https://www.congreso.gob.pe/constitucionyreglamento/>

Fajardo & Cervantes. (2020). *Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina*. *Revista Boletín REDIPE 9(5):55-76-mayo 2020-ISSN 2 256-1536*. DOI: 10.36260/rbr.v9i5.975

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6° Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2020). *Perú: Percepción Ciudadana sobre Gobernabilidad, Democracia y Confianza en las Instituciones* (Informe Técnico julio – diciembre 2019). Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_gobernabilidad_febrero2020.pdf

Ley N.º 27785, Ley Orgánica del Sistema Nacional de Control y de la Contraloría General de la República. (2002, 22 de julio). <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/361328-27785>

Ministerio de Educación. (2019, 31 de diciembre). *Convenio 152-2019-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/445365-152-2019-minedu>

Ministerio de Educación. (2022, 26 de agosto). *Información institucional*. <https://www.gob.pe/minedu>

Pascagaza, E. F., & Estrada, L. C. C. (2020). Las teorías sobre la sociología de la educación y su

Proética (2019). *XI Encuesta nacional anual sobre percepciones de corrupción*. Proética. <https://www.proetica.org.pe/contenido/xi-encuesta-nacional-sobre-percepciones-de-la-corrupcion-en-el-peru-2019/>

Resolución Directoral Regional N.º 000306-2021-DRELP. Aprueba la a Directiva N°005/GRL/DRELP-DGP/2021 - Lineamientos Específicos para el desarrollo de las Propuestas Pedagógicas durante el Año Escolar 2021 en las Instituciones y Programas Educativos de Educación Básica en el ámbito de la Dirección Regional de Educación de Lima Provincias (2021, 19 de marzo). <https://mail.drelep.gob.pe/resoluciones/r2021/RDR%20N%C2%B0%20000306-2021-DRELP.pdf>

Sabucedo, J. M. (1988). Participación política. *Psicología política*, 165-194.

Saldarriaga, P., Bravo Cedeño, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias, 2(3 Especial)*, 127-137. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.298>

Shack, N., Pérez, J. & Portugal, L., (2021). *Incidencia de la corrupción y la inconducta funcional en el Perú 2020. Documento de Política en Control Gubernamental*. Contraloría General de la República. Lima, Perú.

Tanaka, M. (2021, 09 de marzo). ¿Cómo se defiende la democracia? *El Comercio*. <https://iep.org.pe/noticias/columnacomo-se-defiende-la-democracia-por-martin-tanaka/>

Wielandt, G. (2007). *La corrupción y la impunidad en el marco del desarrollo en América Latina y el Caribe: un enfoque centrado en derechos desde la perspectiva de las Naciones Unidas*. CEPAL.

Palabras clave

Corrupción, participación ciudadana, veeduría escolar

Amos y esclavos. Una mirada al bullying desde Hegel.

Rodolfo Rodríguez ¹ ;

Laura Echavarría ²

1 - Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. 2 - SNI-CONACYT.

Resumen de la ponencia

La presente ponencia, busca aportar una mirada hegeliana a partir de las figuras de amo y el esclavo, aplicadas al fenómeno del bullying a partir de la lectura que sobre dichas figuras realizan Kojeve, Marx, Lacan y por supuesto el propio Hegel, así mismo se presenta un breve estado del conocimiento para ubicar el proceso de análisis que se ha realizado sobre el tema por Dr. Alfredo Furlan, pionero en el tema en nuestro país; finalmente se plantea la importancia de considerar a los “espectadores” de actos de abuso o acoso, como actores relevantes en la consolidación o contención de escenarios de violencia escolar. A nivel metodológico se utilizan diversos estudios de caso y se analiza el documental “Matabichos” para dar cuenta de la gravedad de la violencia escolar y sus consecuencias.

Introducción

El llamado bullying se ha consolidado como una práctica escolar importante que (desafortunadamente) coadyuva en la definición de las identidades -particularmente- entre niños y adolescentes, lo que no exenta a los niveles medio superior y superior de presentar dicho violento escenario.

Entrando en materia, podemos considerar que el “*Estado de Conocimiento, Acciones, Actores y Prácticas Educativas*” del año 2002 editado por el COMIE y coordinado por Piña, Furlán y Sañudo, fue el primer intento serio en México para dar cuenta del asunto de la violencia escolar en nuestro país durante la década 1992-2002. Sin embargo, de las veintiún investigaciones sobre disciplina e indisciplina recopiladas en el texto, en el capítulo dedicado al tema que nos ocupa, titulado “investigación sobre la violencia en el ámbito escolar”, únicamente se señalan tres.

Esta escasez de investigaciones sobre el tema se comenzó a subsanar de manera importante poco tiempo después con “disciplina, indisciplina y violencia en la escuela” (Furlán: 2004), este texto da cuenta de diversos enfoques teóricos y metodológicos, así como de variadas investigaciones realizadas en México y Argentina, las cuales se han ampliado y diversificado de manera exponencial en los últimos años en América Latina, el Caribe y América del Norte por una gran cantidad de autores e instituciones públicas y privadas.

Desarrollo

Reflexiones sobre la violencia escolar: una ausencia

Al respecto del texto de Furlán como aporte a la temática, su amplio conocimiento del tema de la violencia escolar, permitió el análisis de la misma en las aulas desde diferentes enfoques teóricos (Foucault, Bourdieu, Laclau, entre otros), abriendo la posibilidad de 3 miradas filosóficas, la innatista (la violencia es innata al ser humano); la cultural (como construcción cultural prácticas) y la llamada mixta, que sostiene que la violencia es resultado de las dos primeras (Piña, J.M., Furlán, A. y Sañudo, L., 2002; Plá, S., Molano, S. y Salazar, I., 2008).

Es precisamente desde este mirar filosófico, que nos interesa profundizar sobre el fenómeno del bullying desde las figuras hegelianas del amo y el esclavo, considerando los abordajes que sobre éstas hacen Kojeve, Marx, Lacan y por supuesto el propio Hegel, lo anterior consideramos que puede instituirse como un marco analítico teórico que se suma al esfuerzo de comprensión y solución del tema. A tal fin es que este documento se estructura como un recuento teórico de dichas figuras en la filosofía, destacando su importancia para profundizar en el estudio del bullying y la violencia en las escuelas.

Las figuras del amo y el esclavo

Hegel en su *Fenomenología del Espíritu*, postula la independencia y sujeción de la autoconciencia: señorío y servidumbre como las figuras del amo y el esclavo para el desentrañamiento de la conciencia, Hegel inicia el capítulo IV: *La verdad de la certeza de sí mismo*, con una reflexión en torno a la autoconciencia que se refiere al acto de que la conciencia se toma a sí misma como objeto, Hegel señala (1807/ 1996:107) “Hay que ver cómo comienza surgiendo esta figura de la autoconciencia. Si consideramos esta nueva figura del saber, el saber de sí mismo...”, en este aspecto, la autoconciencia actúa como certeza de sí, es capaz de producir abstracciones conceptuales. Hegel plantea (1807/ 1996:108) “Pero, de hecho, la autoconciencia es la reflexión que, desde el ser del mundo sensible y percibido, es esencialmente retorno desde el *ser otro*. Como autoconciencia, es movimiento, pero, en cuanto se distingue solamente a *sí mismo* como el sí mismo de sí, la diferencia es superada para ella de un modo *inmediato* como un ser otro...”

La conciencia tiene ahora, como autoconciencia, un doble objeto: uno, el objeto inmediato de la certeza sensible y de la percepción, pero que se halla señalado *para ella* con el *carácter de lo negativo* y el segundo, precisamente ella misma, que es la verdadera *esencia* y que de momento sólo está presente en la contraposición del primero.”, de esta manera la autoconciencia se divide en conciencia de sí, aquella que capta el mundo a través del concepto y en conciencia para sí, que se refiere a su reflexión en torno a sí misma, de tal suerte que la autoconciencia alude al reconocimiento de la duplicación del yo.

En este punto cuando Hegel introduce la noción de apetencia, como deseo de deseo, conceptualizada posteriormente por Kojève, como deseo de prestigio. Este último autor, va a distinguir entre dos tipos de deseo, el deseo animal que es aquel que lleva al hombre a la transformación del objeto, planteando como ejemplo el hecho de que para satisfacer el hambre es necesario transformar al objeto en alimento pero este deseo se refiere a un deseo animal que no logra llegar a la autoconciencia y el deseo antropógeno conceptualizado por Kojève como (2006:12) aquel que “... difiere del deseo animal por el hecho de que no se dirige hacia un objeto real, “positivo”, dado, sino sobre otro Deseo.

Así, en las relaciones erótico-afectivas y/o sexuales entre seres humanos, podemos entender por ejemplo, que el deseo es humano si uno desea no el cuerpo, sino el deseo del otro; si quiere “poseer” o “asimilar” el Deseo tomado en tanto que deseo, es decir, si quiere ser “deseado o “amado”, o más todavía “reconocido” en su valor humano, en su realidad de individuo humano”.

En suma, el deseo como reflexibilidad de la conciencia, en tanto ésta puede reflexionar sobre sí misma y por ende, desdoblarse; este deseo indica un movimiento de la conciencia que se lanza al otro para intentar reconocerse a sí misma, es decir, la conciencia no existe como tal si no se ve reflejada en un alter ego, otro yo que es como yo pero también es otro.

En este sentido, en Kojève (2006:18) el deseo es deseo del deseo del otro, deseo del reconocimiento y por ello plantea “...la primera acción antropogénica toma necesariamente la forma de una lucha: de una lucha a muerte entre dos seres que se creen hombres; de una lucha por puro prestigio con miras al “reconocimiento” del adversario”, de esta manera, el deseo alude a un movimiento por medio del cual la conciencia se lanza sobre el otro, en su intento por reconocerse a sí misma, dado que la conciencia no puede existir sin verse reflejada.

En este contexto surge la dialéctica del señorío y la servidumbre, como figuras conceptuales, Hegel (1807/ 1996:113) plantea: “La autoconciencia es *en sí y para sí* en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia, es decir, sólo es en cuanto se la reconoce... Para la autoconciencia hay otra autoconciencia: ésta se presenta *fuera de sí*”, estas figuras aluden a la lucha por el reconocimiento de la autoconciencia e imbrican dos formas opuestas: aquella que es reconocida (el amo) y aquella que reconoce (el esclavo), Hegel (1807/ 1996:117) señala “Ambos momentos son esenciales; pero, como son, al comienzo desiguales y opuestos y su reflexión en la unidad aún no se ha logrado, tenemos que estos dos momentos son como dos figuras contrapuestas de la conciencia: una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente, cuya esencia es la vida o el ser para otro; la primera es el *señor*, la segunda el *siervo*”. De esta forma, el amo en tanto, ser para sí, no se reconoce en el otro, y es materialmente independiente a diferencia del esclavo, ser para el otro y por ende dependiente, es cosa, objeto del amo.

Si profundizamos en el tipo de personalidad asociada a la violencia escolar, los agresores se han caracterizado por la elección de otro como víctima a quien hostigan verbal y/o físicamente de manera cotidiana, de tal manera que en tanto seres para sí niegan al otro y no se reconocen en él. Diversas investigaciones empíricas (Cerezo, 2001; Cortés Figueroa, 2010, etcétera.) han señalado que el agresor o *bullie* posee características de personalidad que se estructuran a partir de la negación de la afectividad y la comprensión del dolor del otro, el mismo Cerezo (2001: 41) señala como rasgos típicos de los agresores:

“Precisando, algunos elementos del perfil de los agresores, nuestras conclusiones apuntan a que, junto con algunos aspectos de tipo físico como el ser varón (en una proporción de tres a uno) y poseer una

condición física fuerte. Estos jóvenes establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos a quienes consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación”.

En este sentido, la violencia escolar se convierte en un código que se instala en el aula, como estructura de reconocimiento y jerarquía en las aulas y durante los recreos escolares, que pone en juego códigos y símbolos en relación a los otros y tiene un sentido ajeno a un acto de mera emocionalidad agresiva sino que se refiere al cómo se conciben y se relacionan el agresor y el agredido.

Olweus (2005, citado por Cortés Figueroa, 2010: 77) considera al agresor:

“como un estudiante que comienza la agresión hacia otro compañero; además presenta características propias de los típicos agresores escolares, entre las que conviene destacar: edad, género, constitución física, liderazgo, incapacidad de autocontrol, no saben gestionar adecuadamente los conflictos, se cree autosuficiente, poco empáticos y con relaciones interpersonales inadecuadas desde el patrón de dominio-sumisión”

En este aspecto, destaca que la personalidad de los agresores puede ser identificada de manera importante con la figura del amo, en tanto conciencias independientes, así como la personalidad de líder que experimentan los agresores ante el imperioso deseo de manifestar su superioridad y dominio y que requiere del otro, ya sea la víctima o a los espectadores (sobre estos últimos haremos un comentario aparte más adelante), para demostrar que tiene por esencia el ser para sí, y por ende, exige ser reconocido como tal, como agresor que desprecia la debilidad de sus víctimas, pero a la vez requiere del reconocimiento de los testigos porque su relación de poder no es sólo con la víctima sino con sus pares etarios y/o congéneres desde una mirada oblicua que subraya condiciones estructurales de poder donde la escuela no es sólo un reflejo de esta violencia sistémica, sino que, con frecuencia también es generadora de la misma.

Ahora bien, retomando las figuras hegelianas, Kojève (2006:15) plantea: “Uno de ellos, sin estar de ningún modo “predestinado”, debe tener miedo del otro, debe ceder al otro, debe negar el riesgo de su vida con miras a la satisfacción de su deseo de “reconocimiento”. Debe abandonar su deseo y satisfacer el deseo del otro: debe “reconocerlo” sin ser reconocido por él. Pero “reconocer” así, implica “reconocerlo” como Amo y reconocerse y hacerse reconocer como Esclavo del amo”. El esclavo, como figura de la autoconciencia encarnaal ser para otro e inviste el miedo a la muerte (que es aquello que lo hace someterse al amo), en el caso de la violencia escolar si no a la muerte sí a la constante agresión, escarnio y humillación, como parte constitutiva de su ser.

Si estudiamos el fenómeno del *bullying* a partir de la víctima, monite.org por ejemplo, nos da cuenta de que:

“...muestran rasgos específicos significativamente diferentes, incluyendo un aspecto físico destacable; su complexión débil acompañada en algún momento de algún tipo de hándicap. Viven sus relaciones personales con un alto grado de timidez que en ocasiones le llevan al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúan poco sinceros, es decir, muestran una considerable tendencia al disimulo. Entre los rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en neuroticismo junto con altos niveles de ansiedad e introversión” (<https://monite.org/perfiles-de-los-participantes-en-las-agresiones/>).

Hay una vulnerabilidad del cuerpo y de la subjetividad de la víctima, una deshumanización de él mismo que le produce no sólo el amo sino también los espectadores, que le genera trastornos de la personalidad que lo pueden llevar incluso al asesinato de sus victimarios como puede verse en el documental *Matabichos*, [1] en donde, un niño se aprovecha de una plaga para defenderse de dos niños que le molestan bajo la idea de eliminar a los otros antes de que lo aniquilen, nos dice la autora.

Sin embargo, en este documental el espacio sórdido y oscuro simboliza el tipo de subjetividad que el *bullying* genera. Kaes (1997: 123) plantea que existen también las alianzas perversas, “que se patentizan en la desmentida común, por el secreto compartido, y por el dominio que el perverso ejerce sobre sus compañeros, con la complicidad consciente o inconsciente de estos. Se sostiene siempre que la relación del fetichista con su fetiche sólo toma este valor del poder que tiene el fetiche de fascinar al otro”.

Estas alianzas perversas dan cuenta de que, en un sistema social basado en la estructura del amo y el esclavo, la construcción social y el lazo social que construye la escuela no sólo prepara a los alumnos para su inclusión en mercados de trabajo jerárquicos sino que los construye subjetivamente para repetir grupos de poder subordinados a intereses sociosimbólicos semejantes, por ende, la violencia escolar no puede analizarse al margen de lo social y como reflejo de la perversión del sistema.

Por su parte, Cortés Figueroa (2010:85) argumenta:

“La intimidación arrebató a la víctima la posibilidad de estimarse positivamente, destruyendo la autoconfianza elemental de su persona, provocando una baja autoestima, deserción escolar y aislamiento en el grupo. La lucha por el reconocimiento se convierte en una batalla perdida para las víctimas”

En diversas investigaciones empíricas, destaca el hecho de que la víctima suele estar marcada por el miedo al agresor y en consecuencia, cede al otro y satisface el deseo del otro: lo reconoce sin ser reconocido por él, de tal suerte que el agresor es reconocido por la víctima y también por los espectadores como figura dominante (el amo) y en este reconocimiento, la víctima se esclaviza a través de la aceptación del abuso de poder que es ejercido por un agresor más fuerte que va desde una mayor fortaleza física que pueda causar daños corporales hasta una mayor fuerza simbólica que pueda destruir subjetivamente a la víctima (burlas, exclusión, intimidación, acoso, entre otros).

En casos extremos suele devenir en suicidio, víctimas que ante la normalización y naturalización de la violencia que se ejerce sobre ellos, llevan su introversión y depresión al extremo del suicidio, lo cual quizá sea también un acto de triunfo sobre el amo, no sólo sobre el agresor escolar sino también contra la institución escuela y el o la docente cuando obviaron el control de las interacciones con el cuidado, respeto y disciplina que les corresponde señalar y salvaguardar.

Es importante tomar en cuenta las críticas vertidas por Lacan a Hegel, a partir de dos argumentos, el primero cuestiona el hecho de que las figuras amo-esclavo, sustentadas en el deseo de reconocimiento aluden al deseo del Otro no sólo en su vínculo con lo especular imaginario desarrollado por Kojève sino también a un deseo simbólico sometido, en tanto el deseo del otro remite a la alienación (*vel*) porque al constituirse el sujeto a partir del Otro se genera cierto tipo de esclavitud que puede estudiarse en distintos niveles (amado-amante, gobernador-gobernado) y pueden estar enmascaradas; en este sentido, Lacan pone en el centro el *vel*, la alienación donde el sujeto se constituye a partir del Otro y en este aspecto, ambas figuras, tanto el amo como el esclavo están igualmente alienadas.

De esta forma, siguiendo a Lacan, la constitución de las identidades, el deseo de prestigio y reconocimiento, en el caso del agresor y la subordinación y sumisión en el caso de la víctima, estarían dando cuenta de la misma alienación de las identidades al Otro, porque la identificación simbólica, (Zizek, 1998) da cuenta de una identificación del sujeto con alguna característica significativa que asume una forma concreta, reconocible en un orden o mandato que el sujeto toma a su cargo y/o se le otorga: sea agresor o víctima, en ambos casos sólo están obedeciendo los mandatos simbólicos con los que se identificaron, en el caso de ambos es probable y de acuerdo con Garrido (2015: 1) que provengan de familias violentas y repitan su rol familiar en la escuela, ya sea agrediendo o siendo agredidos.

Una visión interesante sobre el tema, la encontramos en Ortega, Del Rey y Elipe (2012: 210) quienes han señalado sobre la violencia que, “Frecuentemente impacta en la persona agredida hasta producir su efecto perverso de dominio-sumisión, ya que mientras el tiempo y las condiciones de inseguridad afectan a la víctima, el propio agresor está siendo igualmente impactado por la situación; actuar, sistemáticamente como acosador destruye la naturaleza moral del agresor y lo coloca en verdadero riesgo de llegar a tener una personalidad, cuando menos, moralmente inadaptada”

[1] Presentado por su autora Gabriela Palacios en el “*Seminario Internacional: la producción y reproducción de la violencia en las escuelas*” en el año 2015.

Conclusiones

En el caso del bullying, y como se mencionó anteriormente, un cierto porcentaje de las víctimas recurren al suicidio como forma extrema de evasión de un sufrimiento cotidiano que no sólo involucra a la violencia física, sino también alude a una negación de su ser como autoconciencia, en tanto, la agresión constante conlleva que desarrolle una falta de habilidades sociales y psicológicas para defenderse, por lo que encuentran en el suicidio una salida al sufrimiento y una forma de recuperar su propia constitución identitaria, en una reivindicación de su identidad.

Es por lo anterior y en síntesis, que las figuras del amo y el esclavo, constitutivamente alienadas (en Lacan) se constituyen a partir del reconocimiento del otro y es aquí desde donde es posible pensar una posible intervención educativa en torno al *bullying*, considerando más allá de las figuras del agresor y la víctima, voltear la mirada a los espectadores, pues si bien las dos primeras figuras son centrales en dicha práctica violenta, son los otros, los espectadores, los que juegan el papel fundamental en torno al reconocimiento, son ellos los que marcan a partir de su aceptación pasiva, al agresor como amo y a la víctima como esclavo y son ellos, los que podrían marcar pautas no sólo de denuncia sino también de rechazo a los agresores, negándoles el reconocimiento y el prestigio que los empodera, devolviendo al docente su figura de autoridad y capacidad para marcar normas de convivencia pacífica, por lo menos, en el aula.

Bibliografía

- Cerezo Ramírez, F. (2001) Variables de personalidad asociada a la dinámica Bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años, *Anales de Psicología*, 17 (1). 37-43
- Cortés Figueroa, J. (2010) *Las relaciones de poder entre los jóvenes de bachillerato tecnológico a través del uso de la internet como un dispositivo*, Estado de México, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, (inédito)
- Furlán, A. (coord.) (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México: Siglo XXI Eds.
- Garrido, E. (2015) Los retos socio-psico-educativos frente a la violencia escolar, en: *Seminario Internacional: la producción y reproducción de la violencia en las escuelas*, México: UNAM-FLACSO, 30 de enero de 2015.
- Hegel, G.(1807/ 1996) *Fenomenología del Espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica: Pp. 107-139
- Kaes, R. (1997) *El aparato psíquico grupal*, Madrid: Gedisa
- Kojeve, A. (2006) *La dialéctica del amo y el esclavo*, Buenos Aires: Leviatán. Pp. 9-61
- Lacan, J. (1964) *El Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós. Pp. 211-237
- Ortega, R. Del Rey, R. y P. Elipse (2012) Violencia escolar y bullying. El Estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores, en: Furlán, A. (coord.) (2012) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México: Siglo XXI Eds.
- Plá, S., Molano, S. y Salazar, I. (2008) Violencia y hostigamiento en la escuela secundaria, en: *VIII Congreso nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Piña, J.M., Furlán, A. y Sañudo, L.(2002) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: COMIE.
- Zizek, S. (1998) *El Sublime Objeto de la Ideología*, México, Siglo XXI, 1998. Pp. 125-175.

Documental

- Palacios, G. (2014) Matabichos. En: *Seminario Internacional: la producción y reproducción de la violencia en las escuelas*, México: UNAM-FLACSO, 30 de enero de 2015.

Palabras clave

Bullying, Violencia escolar, Hegel, Lacan, Escuela

Resumen de la ponencia

Hasta la fecha, existen escasos textos sobre la resiliencia y la pandemia en el estado de Tabasco, sobre el papel que juegan las y los docentes de educación básica cuando se decretó la pandemia por COVID19. La mayoría de las teorías se cimentan en la generalidad del problema educativo y dejan a un lado el sentir de los educadores, por ende, el presente trabajo es el resultado de una tesis de investigación titulada "Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje frente a la pandemia de COVID19 en el nivel básico en Tabasco" este artículo trata de poner en la mesa del debate las experiencias de dichos sujetos y las contradicciones del sistema educativo, el rezago y atraso tecnológico, así como también se revelan aspectos emocionales que nunca fueron tomados en cuenta por las autoridades educativas y los gobiernos municipales, estatales y nacionales. Los resultados mostraron que la mayoría de las y los docentes tuvieron problemas tecnológicos y emocionales durante el periodo de cuarentena. La pandemia nos llevó a cambiar de manera abrupta las relaciones sociales de convivencia, debido al distanciamiento social y confinamiento que esta crisis exigió, la vida de las personas se tornó difícil ya que se han perdido muchas vidas, en muchas ocasiones y lugares no estuvo permitido realizar un duelo con el respeto y hábito que se tiene en distintos sectores sociales y con estos nuevos retos las y los docentes han desarrollado su capacidad de resiliencia. Palabras clave: Resiliencia, educación, COVID19, docentes.

Introducción

Introducción

La educación es una premisa en el desarrollo de la sociedad, es parte de las interacciones sociales de los seres humanos, esta debe de ejecutarse de manera satisfactoria sobre todo durante la infancia que es donde se aprende a conocer el mundo y las características de este, en los procesos de enseñanza-aprendizaje es el docente quien participa como primer interventor. Hoy en día el sistema educativo en México se ha visto afectado a raíz de la pandemia por COVID-19 ya que los gobiernos optaron por suspender las clases en todo el país, en Tabasco alrededor de 5 mil 621 [1] escuelas dejaron sus actividades laborales y afectaron directamente a miles de docentes y alumnos que se encontraban en su desarrollo educativo y tras el retorno a las aulas de clases las y los docentes de educación básica han lidiado con nuevas experiencias, tales como la falta de comunicación con los educandos, problemas emocionales e interacciones.

La pandemia nos llevó a cambiar de manera abrupta las relaciones sociales de convivencia, debido al distanciamiento social y confinamiento que esta crisis exigió, la vida de las personas se tornó difícil ya que se han perdido muchas vidas, en muchas ocasiones y lugares no estuvo permitido realizar un duelo con el respeto y hábito que se tiene en distintos sectores sociales y con estos nuevos retos las y los docentes han desarrollado su capacidad de resiliencia.

[1] Datos retomados de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco.

Desarrollo

El ejercicio consistió en la aplicación previa de un instrumento en este caso un cuestionario semiestructurado a docentes (en línea y de formas física) que nos sirvió para conocer de manera general la situación por la que pasaron los educadores en su proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia COVID-19 en el periodo 2020-2021. Para reforzar el trabajo también se utilizó un método mixto ya que se utilizaron como anteriormente se mencionó el cuestionario como herramienta cuantitativa y se realizaron a la par ocho entrevistas semiestructuradas que corresponden a lo cualitativo con diversos docentes de educación básica, los datos que servirían para graficar la percepción de los sujetos encuestados sobre su experiencia durante la crisis sanitaria para así poder crear algún instrumento que me permita establecer parámetros de análisis y reflexión, al respecto Baptista et al., (2014) menciona que "un estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población; y el cualitativo, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, como lo sería un grupo de personas únicas o un proceso particular."

En ese tenor se implementaron métodos desde la prospectiva social ya que se ejecutaron una serie de análisis del cómo han venido trabajado las instituciones públicas educativas y el saber de los educadores y educadoras sobre el contexto histórico, actual y que medios usaron para una proyección a futuro que pueda incidir de manera real en estos estudios. Para esto se utilizan las etapas de la metodología prospectiva que son “Reconstrucción Histórica, Diagnóstico Situacional, Construcción de Escenarios, Decisiones Estratégicas y Planeación Prospectiva” (Salcido, 2012), además que con la implementación de un método de prospectiva podría establecer bases para que esta investigación fuera dialógica y praxeológica, ya que podríamos implementar un constructivismo radical que permitirá interactuar con el futuro sin caer en prácticas de futurología, como premisa de la investigación se favorecerá la entrevista a 8 docentes, esta sirvió como herramienta para la recolección de datos, se consumó de manera semiestructurada de manera virtual a través de zoom, llamadas telefónicas y en un caso se realizó de manera presencial, dichas herramientas son las que se encuentran activas actualmente y nos permitieron llevar a cabo esta actividad, ya que las condiciones por seguridad sanitarias debido al Covid-19 aún no habían permitido el traslado y condiciones necesarias cuando se realizaron las entrevistas.

Conclusiones

Resultados

Somos conscientes de que las condiciones sanitarias presentaron una limitante importante en esta investigación ya que las dinámicas a nivel estatal en muchas ocasiones no permitían las aglomeraciones, la viabilidad en el transporte los picos de contagios que en gran parte del año se mantuvieron en rojo y naranja, esto nos llevó como investigadores resilientes, optamos por realizar gran parte de los cuestionarios en línea a través de las herramientas de Google con lo cual llegamos a un total de 66 docentes, por otra parte el miedo existente por contagios no permitió que las entrevistas se realizaran de manera presencial (solamente una) y se optó por utilizar plataformas como: Zoom, videollamadas por WhatsApp para poder cumplir con un total de 8 entrevistas a docentes de diferentes condiciones y asignaturas. Una de las ventajas del método prospectivo es que puede configurarse a modo de recabar información de manera formal y esto nos sirve para hablar de trabajos que reduzcan la incertidumbre a decir de Salcido(2012) “existen varios métodos cuyo propósito es anticipar un pronóstico sobre un evento futuro, y no se puede afirmar categóricamente que alguno es mejor que los otros, todos presentan ventajas y desventajas, y su orientación puede ser cuantitativa o cualitativa, objetiva o subjetiva, y su grado de certeza o credibilidad siempre está en función de la naturaleza y calidad de la información de que se dispone para sustentar el pronóstico sobre un evento en estudio.”

Discusión/Conclusión

La mayoría de los participantes colaboraron activamente en las entrevistas, muchos llegaron a la conclusión de que existen problemas tecnológicos y emocionales que aún deben de ser tratados, ya que con el regreso escalonado los procesos emocionales se han agudizado debido a que les es difícil conectar nuevamente con el alumnado.

En el análisis de las entrevistas un docente de escuela rural menciona que:

“Hay dos cambios que se han dado durante la pandemia y el cambio de presencial a virtual de vuelta virtual a presencial quiero comentar que el año pasado 2020 sí estuve trabajando en su totalidad de manera virtual. Este cambio sí afecta mucho porque pues implica adaptarse a los medios electrónicos las nuevas plataformas digitales pues para los docentes resulta algo complejo puesto que hay que capacitarse en este medio, pero también está la parte de los padres de familia que se tiene que capacitar para poder dominar estas redes sociales redes está plataformas digitales para conectar a sus hijos, ese es el reto virtual.”

Las herramientas virtuales entonces pasan a ser parte de los nuevos modelos educativos donde no solamente deben participar el educador y educando, sino también los tutores ya que estos deberán ser activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que las niñas y niños están realizando.

Las nuevas maneras de socializar en las aulas deben de darse paulatinamente y procurando trabajar la parte emocional de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en las encuestas que se realizaron las y los docentes se reflejan estos temas: Ser resilientes ante la pandemia no es sencillo, sin embargo, el 78.8% de los docentes consideran que han podido superar muchos de los retos que han surgido derivado de la pandemia, no obstante, el 4.5% menciona que no los ha podido superar, de estos retos los que más mencionan son:

- Organizarme con mi pareja
- Organizarme con mis hijos
- Organizarme con otros familiares
- Reacondicionamiento de espacios para trabajar
- Adquisición de servicios de internet

Los retos y limitantes debido a la pandemia desfavorecieron algunos aspectos de este trabajo de investigación ya que las entrevistas se realizaron por plataformas electrónicas tales como: WhatsApp, Zoom y video llamadas, que restringieron la interacción cara a cara y las expresiones corporales que pudieron servir al momento de interpretar los resultados. La mayoría de los docentes nos mencionó que han tenido aprendizajes significativos

positivos y esto nos hace creer que la actualización de los contenidos en los nuevos talleres, cursos, capacitaciones y charlas en torno a la educación básica ponga en la mesa de debate la participación y esfuerzo de cada uno de los docentes que en muchas ocasiones y de manera autodidacta pudieron enfrentar la pandemia por COVID-19 y supieron desarrollar aspectos resilientes. Finalmente creemos que este trabajo solo es un paso en el largo recorrido en los estudios post pandémicos y de la resiliencia ya que al ser una investigación regional y limitada será un parteaguas para abrir nuevas investigaciones e interrogantes, así mismo esperamos que este trabajo llegue a personas interesadas en el tema y a las autoridades educativas pertinentes para que así se mejoren las condiciones de las y los docentes.

Aunado a lo anterior en nuestros resultados, Mariana quien es docente de educación artística y labora en una escuela urbana fue entrevistada y se le pregunto sobre ¿Cuál es el medio por el que imparte clase a sus estudiantes? Declaro que:

Antes nada más por 'puro cuadernillo, enviaba las tareas y ya las recogía a la siguiente semana, enviaba videos de YouTube con explicaciones referente al tema, actualmente en 2021 imparto mis clases en modo hibrido, presencial y en línea. Aunque en ocasión es el internet lo que falla y no hay buena señal, además los niños mayormente no se conectan a las clases.

Respecto a las ventajas y desventajas que ha enfrentado durante la pandemia en estos meses nos manifestó que;

Los desafíos han sido, aprender nuevas aplicaciones y el manejo de ellas, las ventajas que casi todo el alumnado cuenta con un medio de comunicación y con internet para poder conectarse a sus clases, además de que se han ido adaptando al uso de nuevas herramientas en las TIC'S lo que me ayuda a que puedo compartir videos de actividades alusivas al tema y en las desventajas pues la audiencia de los alumnos es poca y no se les transmite el conocimiento a todos, ya que no se conectan diario y la carga excesiva de trabajo, calificar y revisar en línea y presencial, no hay respeto de horarios ni días festivos.

Como ya hemos anunciado las y los docentes han tenido que tener jornadas extras de trabajo sin remuneración debido a la excesiva carga administrativa.

Cuando se le formulo la pregunta sobre ¿Cómo ha ayudado a sus estudiantes a desarrollar la resiliencia en esta etapa de Covid-19? Mariana enuncio que:

Ha sido difícil para los niños toda esta situación, son vulnerables y el sobreponerse los hizo más sensibles y que tengan miedo de abrazar, de saludar, hay quienes tienen problemas psicológicos más que nada traumas por toda esta situación.

Trabajar con las emociones del infante es de suma importancia para su desarrollo no solo académico sino también personal por ende las autoridades educativas deberán buscar la consolidación de esta área, por otro lado, la docente nos comenta que ha sido difícil trabajar en su proceso de enseñanza-aprendizaje ya que como las clases de educación artística son muy manuales en ocasiones cuando los niños no estaban en el aula no tenían el material para realizarlas, además de que ellos han tenido que ser resilientes debido a que:

Pues si debemos adaptarnos ya que se hace el esfuerzo de cumplir con los horarios y con lo que los niños deben de aprender, como comentaba al principio, me ha servido la modalidad virtual, porque puedo proyectarles video y ser más visual a la hora de dar la clase.

Años

Eventos con relevancia pragmática

Ponderación

2020

Se decreta crisis sanitaria a nivel mundial por el COVID-19.

Se cancelan clases y diversas actividades económicas

Negativo

Negativo

2021

Surgen nuevas variantes de coronavirus Comienzan las vacunaciones a docentes Se planea el regreso escalonado a clases.

Negativo

Positivo

Positivo

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro de concentración del diagnóstico

Fortalezas

Debilidades

Búsqueda de nuevas dinámicas y didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uso de las TIC'S y plataformas para impartir clases. Desarrollo de la resiliencia por parte del docente y los estudiantes. Capacitaciones constantes a docentes. Excesiva carga administrativa lo que ocasiona que el docente tenga jornadas extras de trabajo no remuneradas. Falta de acceso a internet y dispositivos (computadoras, celulares, tablets, etc.) Condiciones laborales desfavorables para el tutor, por lo cual el niño o la niña debe apoyar con esos trabajos. Falta de apoyo a los infantes en las tareas por parte de los tutores. Condiciones poco optimas en las aulas de clases. Atraso educativo en gran parte del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de estos productos permitirá establecer un marco de referencia para la construcción de escenarios futuros.

Grandes estrategias

Encaminada hacia los fines óptimos de desarrollo a largo plazo

Que las autoridades educativas reduzcan la carga administrativa a docentes ya que estas en ocasiones retrasan el proceso de enseñanza-aprendizaje y alargan sus jornadas laborales. Que la SEP e instituciones educativas brinden las condiciones necesarias para una educación de calidad a todas las escuelas de educación básica sin dejar en el rezago a las rurales, que las aulas tengan las condiciones materiales adecuadas e internet ya que la pandemia nos ha enseñado que esta herramienta puede ser favorable para el proceso educativo. Que los gobiernos mejoren las condiciones y la remuneración en los trabajos, que estos sean dignos para que los padres de familia y tutores puedan enviar a los infantes a clases sin que estos tengan la preocupación de ponerlos a trabajar. Involucrar de manera activa a los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Trabajar en el manejo de las emociones, tanto en los educadores como en los educandos. Que en escuelas que se encuentran marginadas y vulnerables se lleven a cabo actividades como el ApSC, (Aprendizaje Servicio Contextual) que permita que los universitarios realicen prácticas en pro de la sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados de los cuestionarios

Las presentes graficas son el resultado de los cuestionarios aplicados de forma física y por la plataforma Google a docentes del Estado de Tabasco de manera aleatoria.

De los 66 cuestionarios aplicados a docentes el mayor porcentaje corresponde a hombres que representan un 53% y el otro 47% a mujeres, fue un mínimo el porcentaje para tener una muestra equitativa entre ambos sexos.

De los 66 docentes el 83.3% hace alusión que sus alumnos han presentado algún tipo de dificultad durante la pandemia para poder tomar sus clases de manera virtual, de los cuales mencionan los siguientes:

Dificultades relacionadas con las tareas

Dificultades de conectividad

Concentración

Dificultades familiares

Dificultades de conectividad

El 65.2% de docentes tienen dificultades al momento de impartir sus clases lo que obstaculiza de manera directa el proceso de enseñanza aprendizaje, las principales razones son:

Adaptación de las clases

Conectar con los alumnos (emocionalmente)

Evaluación

Comprar equipos de comunicación y cómputo y adaptar un espacio en mi hogar

Falta de compromiso de los padres

Sin duda alguna la mayoría de docentes considera la importancia del contexto geográfico y cultural del lugar donde imparten clases ya que son estos los que condicionan en gran parte al alumno y de igual manera a los tutor

es.

Ser resilientes ante la pandemia no es sencillo, sin embargo, el 78.8% de los docentes consideran que han podido superar muchos de los retos que han surgido derivado de la pandemia, no obstante, el 4.5% menciona que no los ha podido superar, de estos retos los que más mencionan son:

Organizarme con mi pareja

Organizarme con mis hijos

Organizarme con otros familiares

Reacondicionamiento de espacios para trabajar

El 100% de los docentes encuestados mencionan que han desarrollado nuevas habilidades durante la pandemia ya que tuvieron que ser resilientes y optar por incursionar en la modalidad virtual o en algunas ocasiones buscar estrategias que le permitieran seguir

realizando el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnas y alumnos de las cuales sobresalen:

Crecimiento personal

Desarrollo de habilidades

Nuevas experiencias docentes

Apreciación de la educación

Derivado de la pregunta “Considerando el contexto actual, para mí, ¿Qué es la resiliencia?” los docentes plantean ideas interesantes sobre la concepción que tienen sobre el tema de los cuales algunos lo plantean de la siguiente manera:

Es el entender y comprender las limitantes de los alumnos y sus padres económico y culturales y la parte afectiva que se vio afectado en gran medida por la pandemia, poder ayudarnos y salir adelante. De una situación notan agradable de la cual una persona aprende algo positivo y sabe tomarlo como una experiencia para el crecimiento y desarrollo en cualquier ámbito de su vida. Proseguir a la meta, que, a pesar de las circunstancias, podemos darles la vuelta a los obstáculos y emprender nuevas formas y estrategias para alcanzar nuestros objetivos. Es la capacidad del ser humano de que pese a las adversidades esta se pueda sobreponer y adaptarse a las condiciones que nos impone la pandemia. Tomar las ventajas para poder hacer las estrategias didácticas pertinentes que me sean

posible y no presionarme por lo que no está a mi alcance

Ante este suceso histórico como es la pandemia la resiliencia como docente es la tolerancia, la empatía, ser lo más cercano a los niños. Es trabajar de manera colaborativa, anteponer intereses personales por el bien común, y salir adelante aun en medio de la adversidad. Buscar la manera de cumplir con las actividades, adaptarse a la nueva modalidad, no buscando excusas, si no soluciones. La capacidad que tenemos de superar y adaptarnos a situaciones adversas.

Es destacable la similitud al momento de describir el proceso de resiliencia por parte de los docentes ya que estos mismos son quienes ponen en práctica dichas concepciones al momento de impartir clases, en su vida cotidiana, y se deben compartir con la sociedad en general para que estos temas se sigan abordando en beneficio del sistema educativo mexicano.

Finalmente creemos que este trabajo solo es un paso en el largo recorrido en los estudios pos pandémicos y de la resiliencia ya que al ser una investigación regional y limitada será un parteaguas para abrir nuevas investigaciones e interrogantes, así mismo esperamos que este trabajo llegue a personas interesadas en el tema y a las autoridades educativas pertinentes para que así se mejoren las condiciones de las y los docentes.

Lo oportuno, al momento de ahondar en el estudio de las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje que están en marcha en estos momentos para poder predecir y analizar hacia donde se dirigen, es indicar primero que se trata de un proceso que, lejos de estar sustentado en predicciones, opiniones sin sustento se apliquen y reflexionen los resultados de que se revelan en este trabajo con base en entrevistas y cuestionarios.

Creemos que aún hay mucho por caminar en la “nueva normalidad” por lo cual esta tesis es solo un paso en la construcción de nuevos esquemas teóricos aporte de la sociología de la educación hacia nuestra sociedad. Ahí está justamente el presente análisis que se realiza con detenimiento de las diferentes áreas de las dinámicas de las y actores sociales en especial a las y los docentes, niñas, niños y tutores/padres de familia que pueden verse afectadas por los cambios que están en marcha, de esta manera, pueda obtenerse una idea global de lo que se nos presenta por delante en estos próximos años.

Bibliografía

Baptista, M. Fernández, C. Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación, 6ª edición, McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., México, D.F.*

Salcido, R. (2012). *Planeación prospectiva social una propuesta metodológica.*

Palabras clave

clave: Resiliencia, educación, COVID19, docentes.

Resumen:

El Grupo de Trabajo tiene como objetivo analizar los procesos de integración, la interacción de los Estados y las estrategias de desarrollo de América Latina y el Caribe, dada su estrecha relación como dinámicas generales de la región.

En primer lugar, se abordarán los procesos de integración regional y subregional que han proliferado en América Latina y el Caribe sobre todo desde la década del noventa del siglo pasado. Intentaremos internarnos en estos procesos para ver si avanzaron, se estancaron o retrocedieron siguiendo las pautas de los modelos de regionalismo cerrado (estructuralista), abierto (neoliberal) o semicerrado (progresista). Así mismo, se buscará explicar las causas del predominio del subregionalismo (MERCOSUR, SICA, CAN, CARICOM, AP, ALBA-TCP y los TLC's) y del bajo nivel de integración económica (Unión Aduanera) y política (nivel intergubernamental), a pesar de que se avanzó en una multidimensionalidad moderada en cada uno de estos procesos. Es cierto que, en el contexto de esta nueva etapa, se ensayó un impulso regional con la creación de la CELAC, que se propuso la convergencia de las dinámicas interestatal regional e integración regional.

En todo este escenario, es importante destacar la ofensiva que Estados Unidos ha desatado contra las iniciativas de integración alternativa en alianza con los gobiernos conservadores. Las consecuencias las conocemos: la UNASUR quedó prácticamente desmantelada y se le intentó reemplazar con el PROSUR, que fue sostenido por el Grupo de Lima.

En segundo lugar, es importante analizar la dinámica interestatal y la geopolítica regional contemporánea, donde los gobiernos juegan un rol destacado. Y aquí se debe tener presente que la región, desde inicios del 2000 hasta nuestros días, se ha convertido en un escenario de disputa entre los gobiernos progresistas (predominaron del 2000 al 2015) y los gobiernos conservadores-neoliberales (predominaron del 2016 al 2020). Esta disputa afectó intensamente los procesos de integración regional, los que avanzaron y después retrocedieron. En consecuencia, la región avanzó hacia su autonomía (se distanció relativamente de EE. UU.) y después regresó hacia la heteronomía. Esta disputa no ha cesado y, en los momentos actuales, los gobiernos progresistas se han recuperado parcialmente y, con el liderazgo temporal de México, están tratando de fortalecer y relanzar la CELAC, la cual también fue debilitada por los gobiernos conservadores, pero finalmente sostenida dadas las ventajas del Foro Bilateral CELAC-China.

Las dos primeras dinámicas se interrelacionan con una tercera que es la del desarrollo. Una vez más aparece la discusión sobre los modelos neodesarrollistas y los neoliberales, debatiéndose entre dos perspectivas de desarrollo económico-social. En este escenario, la dinámica social de los pueblos de la región irrumpe con fuerza. Destacan las amplias movilizaciones que se han dado desde el 2019, cuestionando a los gobiernos conservadores-neoliberales, reivindicando otro modelo de desarrollo económico-social, otro tipo de gobierno y una integración regional alternativa. Sin estos levantamientos la región no se encontraría en una nueva situación, a pesar de la pandemia de la Covid-19. Un ejemplo relevante es el caso de Chile, con el triunfo de la rebelión popular que derivó en la convocatoria a una Asamblea Constituyente.

De esta forma, el GT se plantea analizar y debatir, desde un enfoque transdisciplinario en las Ciencias Sociales, sobre estas tres dinámicas, pues el desafío es procesar un consenso general capaz de orientar a la región por nuevos caminos, lo que implica reposicionar la región en el mundo, en los dominios multilateral, interregional y bilateral, abriendo todos los canales de la cooperación internacional Sur-Sur y Sur-Norte.

Se trata, finalmente, de debatir el lugar que ocupa América Latina y el Caribe en un contexto de creciente multipolaridad, de crisis del orden unipolar, de colapso ambiental y de la compleja disputa entre Estados Unidos y China.

Líneas temáticas:

1. Actores sociales, económicos, políticos y culturales de la integración.
2. La acción de los pueblos en los procesos de integración regional.
3. Modelos de desarrollo económico-social a nivel nacional y regional.
4. Experiencias de desarrollo alternativo desde los pueblos.

5. Modelos de integración regional y subregional.
6. Dinámicas interestatales y geopolíticas en la región.
7. Estrategias de integración regional, subregional e intercontinental.
8. Procesos de integración regionales y subregionales, y sus interacciones.
9. Experiencias comparadas de integración en la región y en el mundo.
10. Perspectiva de la integración de América Latina y el Caribe.
11. Ofensiva conservadora contra la integración alternativa.
12. Ubicación de América Latina y el Caribe en el contexto mundial y la disputa Inter hegemónica entre Estados Unidos y China.

Coordinadores:

- Alberto Rocha
- Eduardo Arroyo
- Jacqueline Laguardia
- Nayar López Castellanos
- Elizabeth Vargas
- José Antonio Hernández Macías

El “Espacio Cultural Iberoamericano” como proyecto de regionalización: recorrido histórico, retos y adaptaciones en contexto de pandemia de la COVID-19

Giulia Ribeiro Barão ¹

1 - UnB - Universidade de Brasília.

Resumen de la ponencia

El objetivo de esta comunicación es presentar una mirada novedosa sobre el Espacio Cultural Ibero-Americano (ECI), como proyecto político regional basado en programas de cooperación cultural de la Secretaría General Ibero-Americana. Los antecedentes de proposición del ECI están en la década de 1990, con la Cumbre Iberoamericana de 1991 y la creación del primer programa de cooperación cultural transregional, Ibermedia, en 1995; y su auge data del inicio del siglo XXI, con la aprobación de la Carta Cultural Iberoamericana en 2006, primer documento regional a dar operatividad a la Convención Unesco del 2005 (IberCultura Viva, 2016). Es amplia la literatura de Relaciones Internacionales que reconoce los 90 como período de relanzamiento de proyectos regionales, bajo la denominación de “nuevo regionalismo” (HETNNE, 2002) y los años 2000 como período de ampliación de la agenda regional más allá del cuadro político-económico para incluir, entre otras temáticas, las del campo cultural. Son reflejo de ello términos como “regionalismo post-liberal” y “regionalismo post-hegemónico” (Serbin et al, 2012). Sin embargo, el sistema de cooperación ibero-americano no suele analizarse desde esta perspectiva. La mayoría de los análisis se basan en la evolución nacional o comparada de políticas culturales, sin una visión comprensiva regional (Morató; Zamorano, 2018). Además, una vez que el impulso inicial de la cooperación iberoamericana estuvo históricamente asociados a la política exterior de España (Bonet y Zamorano, 2018), la mayor parte de la literatura es producida desde aquel país, enfocada en la proyección de la diplomacia cultural española hacia América Latina. Hay un virtual desinterés en el proceso, por no considerar la cultura como tema estratégico ni en el sistema internacional ni en los proyectos nacionales de desarrollo. Nosotros discordamos de tal perspectiva, subrayando el papel primordial de los derechos culturales en la construcción de justicia social. Así, nuestra propuesta es estudiar el ECI desde un enfoque institucional-constructivista geopolíticamente situado en América Latina, que lo comprende como narrativa simbólica y proyecto de regionalización, protagonizado no solo por los Estados parte de la Cumbre Iberoamericana, sino por los diferentes actores sociales participantes de los programas de cooperación cultural. La primera parte de la comunicación presentará un breve recorrido por la historia de la cooperación cultural iberoamericana, tratando de iluminar el posicionamiento de Brasil en este escenario, como forma de empezar a construir un conocimiento latinoamericano sobre este conjunto de iniciativas que abarcan virtualmente todos los campos de la cultura. La segunda parte trae observaciones sobre los procesos de cambio ocasionados por la pandemia COVID-19 en el ECI, presentando las estrategias de adaptación utilizadas por diferentes actores y destacando los particulares retos y contribuciones de la cooperación cultural iberoamericana a la gestión de la crisis sanitaria y sus asociadas crisis sociales y económicas.

Introducción

A data de nascimento da cooperação ibero-americana contemporânea é 1991, por ocasião da primeira Cúpula Ibero-americana, realizada em Guadalajara, México. A proposta inicial de organizar uma Cúpula havia sido da Espanha, com o propósito de celebrar o V Centenário do “descobrimento da América” em 1992 (Leandro, 2011). O então presidente do México, Carlos Salinas, ciente das reações populares a esta proposta castelhana, sugeriu que, como marco de novas relações, fossem organizadas cúpulas periódicas entre as nações dos dois lados do Atlântico, oferecendo seu país como primeira sede para o ano de 1991.

Assim sucedeu, tendo a Espanha garantido a segunda em 1992, como era seu interesse original. Por outro lado, seu objetivo estratégico de relançamento das relações com a América Latina em novos termos foi desafiado tanto pelo posicionamento crítico de líderes latino-americanos na própria cúpula (Buezas, 1997), quanto pelo levante de movimentos indígenas contra a comemoração do quinto centenário da colonização (Hale, 1994).

O Governo brasileiro se portou de maneira bastante deferente na segunda Cúpula Ibero-Americana (Buezas, 1997), o que pode ser entendido a partir de sua peculiar posição no sistema. A inclusão do Brasil teria sido uma das razões para o abandono do prefixo “hispano” - próprio da ditadura de Francisco Franco - em favor do prefixo “iber” (Lucena, 2017). Além de romper com o peso autoritário, conservador e católico contido nas iniciativas hispano-americanas franquistas; essa inovação terminológica alçava o Brasil de ator secundário na projeção da diplomacia cultural espanhola a parceiro estratégico (Lucena, 2017).

Isso também explica a decisão de realizar a III Cúpula Ibero-Americana na cidade de Salvador, Brasil, em 1993. Seguindo a tônica da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio-92, a

reunião de Salvador foi pautada pelo vocabulário do desenvolvimento, salientando o interesse do Brasil em “renovar suas credenciais diplomáticas” (Fonseca Jr, 1998) como parte do seu processo de redemocratização. Antes disso, a postura diplomática brasileira havia sido de desconfiança. Por exemplo, no Memorando nº 161 de 29 de abril de 1958, dirigido ao Chefe da Divisão Cultural do MRE, o diplomata Victor José Silveira desaconselha a adesão do Brasil à Oficina Ibero-Americana de Educação, seguindo a decisão portuguesa, de modo a fazer frente à “pretensão espanhola de assumir a liderança cultural na América Latina” (MRE, 1958).

É certo que entre 1958 e 1991 há muito por estudar para compreender as razões da mudança de postura brasileira, como o fim do alinhamento com Portugal, a busca pelo ativismo regional e multilateral, a autopercepção como país “latino”, etc., temas a serem investigados futuramente. Voltemos nosso olhar para o período contemporâneo. A adoção do formato de Cúpulas pretendia manter o nível de diálogo e compromisso elevados na Comunidade Ibero-Americana, fazendo dela uma alternativa de inserção internacional e diversificação de relações no contexto pós-Guerra Fria (Ayuso, 2016). No entanto, o formato pronto demonstrou-se insuficiente para a dar saída à vontade política de elaborar projetos de cooperação, que exigiam acolaboração de diferentes setores governamentais e da sociedade civil. Por isso, doze cúpulas depois, em SantaCruz de la Sierra, Bolívia, no ano de 2003, aprovou-se a criação da Secretaria Geral Ibero-americana - SEGIB, órgão permanente responsável pela organização das Cúpulas e pela gestão unificada das iniciativas de cooperação ibero-americanas.

Pouco tempo depois, em 2006, por ocasião da XVI Cúpula em Montevidéu, Uruguai, foi aprovada a Carta Cultural Ibero-Americana, primeiro documento regional a operacionalizar a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco, da Convenção de 2005 (Ibercultura Viva, 2016). No momento de seu lançamento, foi descrita como o culminar dos esforços dos países parceiros em ressignificar os laços históricos originados na relação colonial, promovendo ações de cooperação cultural baseadas no reconhecimento de valores comuns, a fim de assegurar o desenvolvimento das nações e sua inserção fortalecida no sistema internacional (Ayuso, 2016).

Segundo relata Jesús Prieto de Prieto (2022), originalmente a Carta estaria pensada para ser um tratado, mas o Brasil se opôs a essa opção, defendendo a aprovação de um texto declaratório. À época, a alegação brasileira teria sido o acúmulo de documentos internacionais esperando promulgação pelo Congresso, o que atrasaria o processo de entrada em vigor da Carta. Não obstante essa perda de poder vinculante, o documento é o mais ambicioso na definição e detalhamento dos direitos culturais existente no regime internacional (Pedro, 2022). Afirma o valor central da cultura para o desenvolvimento integral das nações ibero-americanas, o qual deve estar baseado na superação da pobreza e das desigualdades.

A Carta cobre doze áreas do setor cultural, que servem como eixos para os programas de cooperação cultural ibero-americanos, que presentemente são treze: Iberarquivos, Iberartesanato, Iberbibliotecas, IberCultura Viva, Ibercena, Ibermedia, Ibermemória Sonora e Audiovisual, Ibermuseus, Ibermúsicas, Iberorquestras juvenis, IberRotas, RADI (Rede de Arquivos Diplomáticos e Iniciativa Ibercozinhas (SEGIB, 2022). A consolidação e crescimento destes programas – alguns existentes desde antes da Carta, como Ibermedia e Iberarquivos, criados em 1999 - e a necessidade de uma atuação coesa e dialógica motivou a institucionalização do Espaço Cultural Ibero-Americano, a partir da cúpula de Cádiz, de 2012.

A importância dos acordos de Cádiz - que incluíram a aprovação de um Plano de Ação e uma série de comunicados conjuntos – foi o relançamento da cooperação ibero-americana com base em compromissos ampliados, como demonstra a adesão ao vocabulário da “integração regional” com fundamento na cultura. Essa concepção se foi aprofundando até o reconhecimento do Espaço Cultural Ibero-Americano, em 2014, no documento final da Cúpula de Veracruz, México, como um dos três campos prioritários do sistema; ao lado do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento e do Espaço Ibero-Americano da Coesão Social (SEGIB, 2016). Além da gestão dos programas de cooperação, o ECI realiza o acompanhamento da Conferência Ibero-Americana de Ministros da Cultura e dos Congressos Ibero-americanos de Cultura. A intenção de cada um desses espaços é promover a elaboração e implementação de políticas públicas regionais, isto é, a consolidação de princípios e metodologias que sustentem políticas culturais estruturantes e não ações pontuais ou paliativas.

Dos treze programas de cooperação em vigor, o Brasil faz parte de oito, tendo sido fundador e incentivador de vários deles. Merece destaque o programa Ibermuseus, criado por proposta brasileira durante o I Encontro Ibero-americano de Museus, realizado na cidade de Salvador, e cuja diretoria o Brasil ocupou por dez anos através do Ibram - Instituto Brasileiro de Museus (Ibermuseus, 2017). O programa IberCultura Viva, aprovado na XXIII Cúpula Ibero-Americana, no Panamá em 2013, foi igualmente fruto de proposta brasileira secundada pela sociedade civil latino-americana que se havia reunido em diferentes instâncias transnacionais como o Fórum Social de Belém (2008), o II Congresso Ibero-Americano de Cultura (São Paulo, 2009) e o I Congresso Latino-Americano de Cultura Viva Comunitária (La Paz, 2013) (Ibercultura Viva, 2022). Esse programa busca transpor para o nível regional o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, lançado no Brasil em 2004 (MinC, 2004). Por meio da identificação e valorização dos chamados Pontos de Cultura, tem por finalidade reconhecer e valorizar iniciativas culturais comunitárias, produzidas nos territórios, favorecendo a descentralização da política cultural.

Além do engajamento programático, destaca-se o aspecto econômico da participação brasileira: nas contribuições financeiras agregadas de 2017 a 2020 aos programas da SEGIB, o Brasil ocupa o segundo lugar, atrás apenas da Espanha (SEGIB, 2022). Não obstante, a despeito do notável engajamento do campo cultural brasileiro – tanto de áreas técnicas do Estado, como a sociedade civil – a postura diplomática segue sendo reticente frente à cooperação ibero-americana, evitando dar proeminência a esse cenário transregional. Depois de Salvador em 1993, o Brasil não sediou mais nenhuma Cúpula Ibero-Americana. Em conversa com diplomata

que então ocupava posto no Departamento Cultural do Itamaraty em 2021, revelou-me sua surpresa diante da minha menção a Ibero-América como região ampliada, afirmando que dentro do Ministério das Relações Exteriores a projeção estratégica transregional tem por horizonte a CPLP – Comissão dos Países de Língua Portuguesa.

Alinhando as evidências históricas e conjunturais com o que pude observar diretamente como ex-funcionária pública do campo cultural, proponho que a posição brasileira no sistema ibero-americano é caracterizada pela ambivalência. Com momentos de maior e menor engajamento diplomático, o saldo neste setor é de baixa intensidade. Ao contrário, para o campo cultural do país, os programas de cooperação do ECI são cenários centrais de articulação e circulação de recursos humanos e financeiros, com ativa implicação dos corpos técnicos estatais e da sociedade civil.

Desarrollo

A CONSTRUÇÃO DA REGIONALIDADE IBERO-AMERICANA E A AMBIVALÊNCIA BRASILEIRA

O lançamento das primeiras ideias acerca de uma Comunidade Ibero-Americana de Nações ocorreu na década de 1980, associadas às transições para a democracia em Portugal e Espanha - com o fim dos regimes de Salazar e Franco – e nas nações latino-americanas (Ayuso, 2015). Não obstante, a data de nascimento da cooperação ibero-americana contemporânea é o ano de 1991, por ocasião da primeira Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Guadalajara, México. Conforme relata Marta Sofia Leandro (2011), a proposta inicial de organizar uma Cúpula havia sido da Espanha, com o propósito de celebrar o V Centenário do “descobrimento da América” em 1992. O então presidente do México, Carlos Salinas, ciente das reações populares a esta proposta castelhana, sugeriu que, como marco de novas relações, fossem organizadas cúpulas periódicas entre as nações dos dois lados do Atlântico, oferecendo seu país como primeira sede para o ano de 1991.

Assim sucedeu, tendo a Espanha garantido seu lugar como segunda sede no ano de 1992, como era seu interesse original. Por outro lado, seu objetivo estratégico de relançamento das relações com a América Latina em novos termos foi desafiado tanto pelo posicionamento crítico de líderes latino-americanos na própria cúpula (Buezas, 1997), quanto pelo levante de movimentos indígenas contra a comemoração do quinto centenário da colonização e seu crescente fortalecimento como atores políticos transnacionais desde então (Hale, 1994).

O Governo brasileiro, por outro lado, se portou de maneira bastante deferente na segunda Cúpula Ibero-Americana (Buezas, 1997), o que pode ser entendido a partir de sua posição peculiar no sistema. A narrativa histórica dá conta de que a inclusão do Brasil teria sido uma das razões para o abandono do prefixo “hispano” - próprio da ditadura de Francisco Franco - em favor do prefixo “iber” (Lucena, 2017). Além de romper com o peso autoritário, católico, conservador e eurocêntrico contido nas iniciativas hispano-americanas marcadamente franquistas; essa inovação terminológica buscava inserir o Brasil, que passava de ator secundário na projeção da diplomacia cultural espanhola a ser considerado parceiro estratégico no final do século XX (Lucena, 2017).

Isso também explica a decisão de realizar a III Cúpula Ibero-Americana na cidade de Salvador, Brasil, em 1993. Seguindo a tônica da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio-92, a reunião de Salvador foi pautada pelo vocabulário do desenvolvimento, salientando o interesse do Brasil em “renovar suas credenciais diplomáticas” (Fonseca Jr, 1998) como parte do seu processo de redemocratização. Antes disso, a postura brasileira havia sido de distanciamento e desconfiança com relação aos projetos regionais de teor ibero-americano. Por exemplo, no Memorando nº 161 de 29 de abril de 1958, dirigido ao Chefe da Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores, o diplomata Victor José Silveira desaconselha a adesão do Brasil à Oficina Ibero-Americana de Educação (organismo que antecedeu a atual OEI), seguindo a decisão portuguesa, de modo a fazer frente à “pretensão espanhola de assumir a liderança cultural na América Latina” (MRE, 1958).

É certo que entre 1958 e 1991 há muito por estudar para compreender as razões da mudança de postura brasileira, como o fim do alinhamento com Portugal, a busca pelo ativismo regional e multilateral, a autopercepção como país “latino”, etc., temas a serem investigados futuramente. Voltemos nosso olhar para o período contemporâneo. A adoção do formato de Cúpulas pretendia manter o nível de diálogo e compromisso elevados na Comunidade Ibero-Americana, fazendo dela uma alternativa de inserção internacional e diversificação de relações no contexto pós-Guerra Fria (Ayuso, 2016). No entanto, o formato pronto demonstrou-se insuficiente para a dar saída à vontade política de elaborar projetos de cooperação, que exigiam colaboração de diferentes setores governamentais e da sociedade civil. Por isso, doze cúpulas depois, em SantaCruz de la Sierra, Bolívia, no ano de 2003, aprovou-se a criação da Secretaria Geral Ibero-americana - SEGIB, órgão permanente responsável pela organização das Cúpulas e pela gestão unificada das iniciativas de cooperação ibero-americanas.

Pouco tempo depois, em 2006, por ocasião da XVI Cúpula em Montevideu, Uruguai, foi aprovada a Carta Cultural Ibero-Americana, primeiro documento regional a operacionalizar a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco, da Convenção de 2005 (Ibercultura Viva, 2016). No momento de seu lançamento, foi descrita como o culminar dos esforços dos países parceiros em ressignificar os laços históricos originados na relação colonial, promovendo ações de cooperação cultural baseadas no reconhecimento de valores comuns, a fim de assegurar o desenvolvimento das nações e sua inserção fortalecida no sistema internacional (Ayuso, 2016).

Segundo relata Jesús Prieto de Prieto (2022), originalmente a Carta estaria pensada para ser um tratado, mas o Brasil se opôs a essa opção, defendendo a aprovação de um texto declaratório. À época, a alegação brasileira

teria sido o acúmulo de documentos internacionais esperando promulgação pelo Congresso, o que atrasaria o processo de entrada em vigor da Carta. Não obstante essa perda de poder vinculante, o documento é o mais ambicioso na definição e detalhamento dos direitos culturais existente no regime internacional (Pedro, 2022). Afirma o valor central da cultura para o desenvolvimento integral das nações ibero-americanas, o qual deve estar baseado na superação da pobreza e das desigualdades.

A Carta cobre doze áreas do setor cultural, que servem como eixos para os programas de cooperação cultural ibero-americanos, que presentemente são treze: Iberarquivos, Iberartesanato, Iberbibliotecas, IberCultura Viva, Ibercena, Ibermedia, Ibermemória Sonora e Audiovisual, Ibermuseus, Ibermúsicas, Iberorquestras juvenis, IberRotas, RADI (Rede de Arquivos Diplomáticos e Iniciativa Ibercozinhas (SEGIB, 2022). A consolidação e crescimento destes programas – alguns existentes desde antes da Carta, como Ibermedia e Iberarquivos, criados em 1999 - e a necessidade de uma atuação coesa e dialógica motivou a institucionalização do Espaço Cultural Ibero-Americano, a partir da cúpula de Cádiz, de 2012.

A importância dos acordos de Cádiz - que incluíram a aprovação de um Plano de Ação e uma série de comunicados conjuntos – foi o relançamento da cooperação ibero-americana com base em compromissos ampliados, como demonstra a adesão ao vocabulário da “integração regional” com fundamento na cultura. Essa concepção se foi aprofundando até o reconhecimento do Espaço Cultural Ibero-Americano, em 2014, no documento final da Cúpula de Veracruz, México, como um dos três campos prioritários do sistema; ao lado do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento e do Espaço Ibero-Americano da Coesão Social (SEGIB, 2016). Além da gestão dos programas de cooperação, o ECI realiza o acompanhamento da Conferência Ibero-Americana de Ministros da Cultura e dos Congressos Ibero-Americanos de Cultura. A intenção de cada um desses espaços é promover a elaboração e implementação de políticas públicas regionais, isto é, a consolidação de princípios e metodologias que sustentem políticas culturais estruturantes e não ações pontuais ou paliativas.

Dos treze programas de cooperação em vigor, o Brasil faz parte de oito, tendo sido fundador e incentivador de vários deles. Merece destaque o programa Ibermuseus, criado por proposta brasileira durante o I Encontro Ibero-americano de Museus, realizado na cidade de Salvador, e cuja diretoria o Brasil ocupou por dez anos através do Ibram - Instituto Brasileiro de Museus (Ibermuseus, 2017). O programa IberCultura Viva, aprovado na XXIII Cúpula Ibero-Americana, no Panamá em 2013, foi igualmente fruto de proposta brasileira secundada pela sociedade civil latino-americana que se havia reunido em diferentes instâncias transnacionais como o Fórum Social de Belém (2008), o II Congresso Ibero-Americano de Cultura (São Paulo, 2009) e o I Congresso Latino-Americano de Cultura Viva Comunitária (La Paz, 2013) (Ibercultura Viva, 2022). Esse programa busca transpor para o nível regional o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, lançado no Brasil em 2004 (MinC, 2004). Por meio da identificação e valorização dos chamados Pontos de Cultura, tem por finalidade reconhecer e valorizar iniciativas culturais comunitárias, produzidas nos territórios, favorecendo a descentralização da política cultural.

Além do engajamento programático, destaca-se o aspecto econômico da participação brasileira: nas contribuições financeiras agregadas de 2017 a 2020 aos programas da SEGIB, o Brasil ocupa o segundo lugar, atrás apenas da Espanha (SEGIB, 2022). Não obstante, a despeito do notável engajamento do campo cultural brasileiro – tanto de áreas técnicas do Estado, como a sociedade civil – a postura diplomática segue sendo reticente frente à cooperação ibero-americana, evitando dar proeminência a esse cenário transregional. Depois de Salvador em 1993, o Brasil não sediou mais nenhuma Cúpula Ibero-Americana. Em conversa com diplomata que então ocupava posto no Departamento Cultural do Itamaraty em 2021, revelou-me sua surpresa diante da minha menção a Ibero-América como região ampliada, afirmando que dentro do Ministério das Relações Exteriores a projeção estratégica transregional tem por horizonte mais evidente a CPLP – Comissão dos Países de Língua Portuguesa – e não a SEGIB ou a OEI.

Alinhando as evidências históricas e conjunturais com o que pude observar diretamente como ex-funcionária pública do campo cultural, proponho que a posição brasileira no sistema ibero-americano é caracterizada pela ambivalência. Com momentos de maior e menor engajamento diplomático, o saldo neste setor é de baixa intensidade, não figurando como prioridade para a política externa brasileira. Ao contrário, para o campo cultural do país, os programas de cooperação do ECI são cenários centrais de articulação e circulação de recursos humanos e financeiros, com ativa implicação dos corpos técnicos estatais e da sociedade civil nas diferentes áreas da política cultural (audiovisual, museológica, arquivística, patrimonial, da diversidade linguística, de promoção da diversidade etc.).

A AMBIVALÊNCIA BRASILEIRA FRENTE À COOPERAÇÃO CULTURAL IBERO-AMERICANA DURANTE A PANDEMIA

Durante o Governo Jair Bolsonaro, a política externa brasileira foi marcada por um viés político-ideológico de extrema direita que resultou num escasso campo de mobilização internacional. Abdenur (2020, p. 9) identifica um comportamento simultâneo de subserviência e disputa, que rompe com dois importantes eixos de continuidade da PEB presentes ao menos desde a segunda metade do século XX: a autonomia e o universalismo (ibid. p. 10). Quanto à subserviência, destaca o alinhamento acrítico às posições do Governo Donald Trump nos Estados Unidos e a aproximação com outros regimes do espectro conservador (como Polônia e Hungria) (Abdenur, 2020, p. 9). No escopo da postura de rechaço ao universalismo, encontra-se o desprezo tanto de Bolsonaro quanto de seu chanceler, Ernesto Araújo, ao sistema multilateral, considerado um projeto comunista (Hirst & Maciel, 2022).

Outrossim, a intenção disruptiva se observa no cenário regional, com sua “política da má vizinhança” Hirst e Maciel (2022, p. 19). Em certa medida, há continuidade com o projeto da gestão Temer de desconstruir projetos regionais fortalecidos durante o ciclo progressista latino-americano (Hirst & Maciel, 2022). Porém, o tom de

desdém e confrontação é acentuado, sendo o caso do Mercosul bastante ilustrativo. O governo Bolsonaro abdicou das dimensões do poder brando, sobretudo nos campos de saúde e meio ambiente, que haviam sido eixos importantes da projeção do Brasil desde a redemocratização (Abdenur, 2020; Hirst & Maciel, 2022). Ambos foram alvo de negacionismo, desprezo pela ciência e negligência, com a desqualificação da gravidade da COVID-19 e das tragédias ambientais que acometeram o país no período, em particular o rompimento da barragem de Brumadinho e o vazamento de óleo que chegou às praias do Nordeste e Sudeste do país. Nessa mesma linha, insiro o desprezo e o desmonte dirigidos à pauta cultural, nacional e internacionalmente.

No contexto ibero-americano, o dirigente brasileiro recusou-se a participar da XXVII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo Ibero-americanos, mesmo em modalidade online (Urdueta, 2021; Albin, 2021). Prevista originalmente para o ano de 2020, a Cúpula fora adiada para 21 de abril de 2021 e adaptada à modalidade híbrida devido à emergência sanitária. Ao eximir-se de participar, o mandatário brasileiro marcou seu desinteresse por dois temas candentes da agenda multilateral: desenvolvimento sustentável e estratégias de recuperação da pós-pandemia. Isso significou a ausência do Brasil na aprovação e/ou divulgação de instrumentos regionais que buscam contribuir para a transversalidade da cultura na Agenda 2030 e à recuperação do campo cultural, especialmente afetado pela crise sanitária. Refiro-me à Estratégia Ibero-Americana de Cultura e Desenvolvimento Sustentável e ao Projeto do Sistema Ibero-Americano de Garantias Recíprocas para Indústrias Culturais e Criativas (SEGIB, 2021). Não deve passar despercebida, tampouco, a falta de informações sobre a participação brasileira na XX Conferência Ibero-Americana de Cultura, realizada em Bogotá, entre 18-19 de outubro de 2019. Se o Brasil esteve presente, não se encontram registros. O certo é que não participou de nenhum dos painéis temáticos e diálogos ministeriais (SEGIB, 2019).

Não obstante a indiferença do Executivo frente à cooperação cultural ibero-americana, as áreas técnicas estatais estiveram presentes nas reuniões preparatórias e contribuíram para as respostas regionais do setor cultural à pandemia da COVID-19. Um dos exemplos mais expressivos é a publicação “Avaliação do impacto da COVID-19 nas indústrias culturais e criativas”, resultado da articulação interinstitucional de MERCOSUL, UNESCO, BID, SEGIB e OEI. Foi a primeira vez que as instituições mencionadas – atuantes na América Latina em diferentes níveis e especialidades – se reuniram em torno de uma agenda comum para o campo cultural.

Entre os pontos focais nacionais de cada órgão e os representantes da sociedade civil consultados, somaram-se cerca de duzentas pessoas (UNESCO et al, 2022). A publicação apresenta uma recopilação de dados quantitativos e qualitativos e a proposição de indicadores sobre os efeitos da pandemia no setor cultural e criativo (OEI, 2021), um conjunto de informações que serve de ponto de partida para a formulação e melhoria de políticas públicas de cultura e ações de cooperação cultural na região.

Dentro dos programas de cooperação cultural também se registraram exemplos de mobilização e adaptação diante da crise sanitária. No marco do programa IberCultura Viva, todas as atividades do Plano Operativo Anual previstas para 2020 tiveram que ser canceladas (IberCultura Viva, 2020b). No entanto, o Conselho Intergovernamental do programa decidiu transpor as atividades para a modalidade online e ampliar a convocatória. Como resultado, o 4º Encontro de Redes IberCultura Viva durou 38 dias, de 8 de setembro a 15 de outubro de 2020, com mais de 45h de transmissão ao vivo, alternando atividades como palestras, seminários, espetáculos, ciclos de cinema, conversatórios, capacitações, assembleias, entre outros (ibid.). Conforme reconhece a página do programa: “O maior evento realizado pelo IberCultura Viva desde o início de sua implementação, em 2014, ocorreu justamente no ano em que quase tudo parou” (ibid.).

Mesmo durante a pandemia o Movimento Latino-americano de Cultura Viva Comunitária - rede transnacional de iniciativas culturais territoriais que trabalha de maneira autônoma, mas em diálogo com o programa IberCultura Viva – logrou articular o seu 5º Congresso, de 8 a 15 de outubro de 2022 no Peru (IberCultura Viva, 2022c). Apesar da gradativa diminuição do financiamento aos Pontos de Cultura no Brasil desde 2011 (Santini, 2017), organizações, coletivos, artistas, gestores e municípios do país continuaram articulando-se tanto através do Movimento CVC como do programa IberCultura Viva. Trata-se de um caso ilustrativo do fenômeno que Martín-Barbero (2010, p. 307) denomina “redes culturais” e considera como o locus “mais fecundo de cooperação” dos nossos tempos: “Las redes culturales se están convirtiendo en el nuevo espacio público de intermediación entre actores diversos de un mismo país, entre actores diversos del mismo ámbito - políticas, gestión, formación - en diversos países o bien movilizand transversalidades y transdisciplinidades. (Martín-Barbero, 2010, p. 307).

Destaco, também, a atuação do programa Ibermuseus, cuja Unidade Técnica esteve alocada no Instituto Brasileiro de Museus – Ibram até janeiro de 2021. Em 2020, a 11ª edição do Prêmio Ibermuseus de Educação teve o seu Edital adaptado para atender aos desafios da COVID-19, buscando premiar iniciativas virtuais (Ibermuseus, 2020b). Dos 20 ganhadores, o Brasil teve dois projetos contemplados, “Arqueologia Social Inclusiva - Educar pelo Patrimônio nos Museus Orgânicos do Cariri” da Fundação Casa Grande - Memorial do Homem Kariri (2º lugar) e “CONSIGO. Ecomuseu, Juventude e Patrimônio Cultural”, do Ecomuseu de Maranguape (6º lugar) (Ibermuseus, 2020).

Além disso, o setor museal abrigou algumas das ações mais inovadoras no campo cultural, às quais o programa Ibermuseus deu apoio através de conversatórios, minicursos, ferramentas de gestão, incentivos e pesquisas (Ibermuseus, 2022). Um sumário dessas iniciativas, focalizadas em temáticas como sustentabilidade, educação e inclusão social, encontram-se no Informe Anual 2021 (Ibermuseus, 2022). Cabe mencionar que o planejamento das atividades do programa foi adaptado rapidamente a partir dos insumos obtidos de uma pesquisa realizada com profissionais ibero-americanos do setor museal poucos meses depois do início da pandemia.

Conclusiones

Embora a política externa do Governo Bolsonaro (2018 – 2022) tenha sido marcada pelo negacionismo frente à COVID-19 e o isolamento político e normativo (Hirst & Maciel, 2022), derivado do seu desdém e descaso pelas instâncias regionais e multilaterais, a cooperação cultural ibero-americana apresenta sinais de maturidade institucional e capacidade de mobilização para além do estrito intergovernamentalismo, demonstrando resiliência organizacional tanto pela continuidade dos programas como por sua demonstrada adaptabilidade a um cenário tão adverso como o da crise sanitária. Com os exemplos do programa IberCultura Viva e Ibermuseus, procurei demonstrar que tanto a sociedade civil como áreas técnicas da administração pública mantiveram atitudes autônomas frente à postura oficial do Executivo brasileiro, participando em qualidade de cidadãos e/ou funcionários públicos de iniciativas destinadas a visibilizar e mitigar os efeitos da pandemia no campo cultural. Dessa maneira, evidencia-se seu papel na construção e manutenção da regionalidade, para além daquilo que emana do estrito campo intergovernamental.

Estes achados, no entanto, deixam em aberto muitas questões. Em primeiro termo, caberia separar o quanto do desdém do Governo Bolsonaro pelo sistema ibero-americano de cooperação se explica pelo seu particular isolacionismo e o quanto é reflexo da histórica ambivalência do Brasil frente a esse cenário. Para isso, seria necessário aprofundar nosso conhecimento sobre as diferentes perspectivas existentes sobre este projetoregional, buscando, por exemplo, entrevistar diplomatas, funcionários do campo cultural e sociedade civil participante, para indagar-lhes sobre os significados da cooperação ibero-americana e extrair conclusões interpretativas em perspectiva comparada.

Em segundo lugar, a capacidade de articulação das redes culturais nos informam sobre um funcionamento singular do campo cultural, que precisa ser estudado em suas próprias dinâmicas institucionais e discursivas. Nesse sentido, pode ser útil a proposta de Larissa Buchholz (2016), que transpõe a teoria dos campos de Pierre Bourdieu para o cenário internacional. Assim, além das teorias construtivistas das Relações Internacionais que compreendem a regionalização como um processo de construção social do qual participaram diferentes agentes; teríamos um olhar pautado pela distribuição de capital cultural e econômico entre estes agentes, analisando suas bases materiais e simbólicas, os interesses e recursos que mobilizam e a quem realmente beneficia a cooperação.

Estou convencida de que a dimensão cultural da regionalização é um dos horizontes mais férteis para o estudo das relações internacionais contemporâneas por sua particular permeabilidade a atores não estatais. Ali estão atravessados alguns dos principais temas de nossa época, como os processos de regionalização; a democratização das políticas públicas; as inter-relações entre os cenários locais, nacionais, regionais, multilaterais; a transversalidade da cultura na agenda de desenvolvimento; a interculturalidade, que passa pelo combate ativo aos discursos de ódio e aos essencialismos culturais. As possibilidades de pesquisa são múltiplas e sua relevância social, inquestionável. Apesar de breve e limitado no tempo e no enfoque, espero que este trabalho sobre o Espaço Cultural Ibero-Americano estimule as novas gerações de pesquisadores a dedicar-se ao estudo e à prática da cooperação cultural e, particularmente, à dimensão cultural dos processos de regionalização que envolvem os países latino-americanos.

Bibliografia

- Ayuso, Anna (2016). El espacio iberoamericano en el orden global. In: BONILLA SORIA et al. (eds.) *Iberoamérica y el nuevo regionalismo*. San José, Costa Rica: FLACSO, vol.2, pp. 35 – 68.
- Buchholz, Larissa (2016). What is a global field? Theorizing fields beyond the nation-state. *The Sociological Review*, vol. 64, n° 2, p. 31-60.
- Buezas, Tomás Calvo (1997). Cultura e Identidad en las Cumbres Iberoamericanas. *Cuadernos de estrategia*, n° 92, p. 205-240.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1995). O lugar (e em lugar) do método. *Série Antropologia*.
- Cruz, Felipe Branco (29 de maio de 2020). Os bastidores da aprovação da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc. *VEJA Online, Cultura*. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/os-bastidores-da-aprovacao-da-lei-de-emergencia-cultural-aldir-blanc/>.
- Declaração de Salvador (15-17 de julho de 1993). III Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. Salvador, Bahia. Disponível em: <https://www.segib.org/?document=declaracion-de-salvador-de-bahia>. Último acesso: 10 de agosto de 2022.
- Farias, Rafaela Maria Souza; Billig, Osvaldo Alencar (2022). PARADIPLOMACIA BRASILEIRA NA PANDEMIA DA COVID-19: CASO DO MARANHÃO. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 3, no 4, p. 328-341.
- Fonseca Jr., Gelson (1998). A legitimidade e outras questões internacionais. São Paulo: Paz e Terra.
- Gebhard, Carmen. One World, many Actors. In Mcglinchey, Stephen et al. (eds.) (2017). *International relations theory*. Bristol, Inglaterra: E-International Relations Publishing, p. 32 – 47. Disponível em: <http://www.e-ir.info/wp-content/uploads/2017/11/International-Relations-Theory-E-IR.pdf>.
- Hale, Charles R (1994). Between Che Guevara and the Pachamama: Mestizos, Indians and identity politics in the anti-Quincentenary campaign. *Critique of Anthropology*, vol. 14, n° 1, p. 9-39.
- Hettne, Björn (2002). El nuevo regionalismo y el retorno a lo político. *Comercio Exterior*, v. 52, n. 11, p. 954-965.

Hettne, Björn; Söderbaum, Fredrik (2000). Theorising the rise of regionness. *New political economy*, v. 5, n. 3, p. 457-472.

Hirst, Mônica; Maciel, Tadeu (2022). A Política Externa do Brasil nos tempos do Governo Bolsonaro. *SciELO Preprints*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4771>.

Ibercultura Viva (8 de novembro de 2016). Carta Cultural Iberoamericana: 10 anos de Compromisso. Disponível em: <https://iberculturaviva.org/carta-cultural-iberoamericana-10-anos-de-compromiso/>. Último acesso: 15 de junho de 2022.

_____ (2019). Histórico. S.D. Programa IberCultura Viva. Secretaría General Iberoamericana. Disponível em: <http://iberculturaviva.org/o-programa/historico/?lang=es>. Último acesso: 09 de agosto de 2022.

_____ (09 de outubro de 2022b). Redes en la Red: terceiro livro da coleção IberCultura Viva compila palestras de encontro de 2020. Disponível em: <https://iberculturaviva.org/redes-en-la-red-terceiro-livro-da-colecao-ibercultura-viva-compila-palestras-de-encontro-de-2020/>. Último acesso: 9 de novembro de 2022.

_____. (03 de novembro de 2022c). Termina o 5º Congresso Latino-americano de Cultura Viva Comunitária. Disponível em: <https://iberculturaviva.org/termina-o-5o-congresso-latino-americano-de-cultura-viva-comunitaria/>. Último acesso: 9 de novembro de 2022.

Ibermuseus (17 de setembro de 2020). 11º Prêmio Ibermuseus de Educação – Projetos premiados. Disponível em: <http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2020/09/ibermuseos-ata-resultado-pie-2020-final.pdf>. Último acesso: 16 de julho de 2022.

Informe Anual 2021 Informe Anual 2021 _____ (Outubro de 2022). Informe Anual 2021. Ibermuseus – Notícias. Disponível em: <http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2022/10/informeanual2021-pt-final.pdf>. Último acesso em 5 de novembro de 2022.

_____ (2017). Programa Ibermuseus: 10 Anos de Cooperação entre museus (2007 – 2017). Programa Ibermuseus/SEGIB. Disponível em: <http://www.ibermuseos.org/wp-content/uploads/2018/01/memoria-ibermuseos-2007-pt.pdf>. Último acesso em: 12 de agosto de 2022.

_____ (17 de setembro de 2020b). ¡Publicamos los resultados del 11º Premio Ibermuseos de Educación! Ibermuseus – Notícias. Disponível em: <http://www.ibermuseos.org/recursos/noticias/publicamos-los-resultados-del-11-premio-ibermuseos-de-educacion/>. Último acesso: 15 de julho de 2022.

Keohane, Robert O.; Nye Jr, Joseph (1998). Power and interdependence in the information age. *Foreign Affairs*, vol. 77, p. 81.

Lucena, Camila da Silva (2017). O espaço, a cultura e a integração ibero-americana: uma análise discursiva da construção de um espaço cultural compartilhado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

Martín, Rafael Domínguez (2014). Perspectivas de la cooperación internacional y el desarrollo sostenible después de 2015. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, v. 1, p. 5-32.

Martinell, Alfons (2018). Cooperación Cultural. *Periférica Internacional*. *Revista Para El Análisis De La Cultura Y El Territorio*, nº 19, p. 154 – 165.

MinC. Ministério da Cultura (2014). Portaria nº 156, de 6 de Julho de 2004.

MRE. Ministério das Relações Exteriores (29 de abril de 1958). Arquivo Central do Itamaraty. Memorandum para o Senhor Chefe da Divisão Cultural nº 161: “Adesão do Brasil à O.I.E. Viagem ao Brasil do Senhor Carlos Lacalle”. Arquivo digitalizado.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2020). Culture shock: COVID-19 and the cultural and creative sectors. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/08da9e0e-en>. Último acesso: 23 julho 2022.

ODR. Observatório de Regionalismo (2020). *Cadernos de Regionalismo – Dossiê 2020: Regionalismo e Pandemia*. São Paulo: Cadernos de Regionalismo, vol. 4, nº 1.

OEI Argentina. Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – Sede Argentina (2016). 10 años de la Carta Cultural Iberoamericana. *CCI en Foco*. Disponível em: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/03/10-a%C3%B1os-de-la-Carta-Cultural-Iberoamericana-EN-FOCO.pdf>. Último acesso: 13 de agosto de 2022.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (09 de fevereiro de 2021). Proyecto conjunto sobre industrias culturales y creativas entre MERCOSUR, UNESCO, BID, SEGIB Y OEI sienta las bases para una agenda regional en el sector. Disponível em: <https://oei.int/oficinas/argentina/noticias/proyecto-conjunto-sobre-industrias-culturales-y-creativas-entre-mercosur-unesco-bid-segib-y-oei-sienta-las-bases-para-una-agenda-regional-en-el-sector>. Último acesso: 7 de novembro de 2022.

Oliveira, P., & Nery, T. (2021). O papel da política externa brasileira e da paradiplomacia na resposta ao coronavírus| Brazilian foreign affairs and paradiplomacy role in the Coronavirus response efforts. *Mural Internacional*, 12, p. 2 - 13.

Pedro, Jesús Prieto de (23 de março de 2022). La cultura: una pieza clave en la Asociación Birregional Unión Europea - América Latina. II Congreso Internacional Relaciones internacionales entre América Latina, el Caribe y Europa: un espacio de encuentro. Mesa Redonda. Fundación Yuste. Disponível em:

<https://www.fundacionyuste.org/congreso-internacional-relaciones-entre-america-latina-el-caribe-y-europa-un-espacio-de-encuentro/>. Último acesso: 12 de julho de 2022.

Relvão Leandro, Maria Sofia (2011). A comunidade Ibero-americana de Nações. O protagonismo da Espanha. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras.

SEGIB. Secretaria Geral Ibero-Americana (2022). A Cooperação Ibero-Americana em Dados. Disponível em: <https://www.cooperacioniberoamericana.org/pt-br/cifras-globales>. Último acesso: 21 de dezembro de 2022

_____ (21 de abril de 2021). Consulta todos los documentos aprobados en la XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Disponível em: <https://www.segib.org/consulta-todos-los-documentos-aprobados-en-la-xxvii-cumbre-iberoamericana-de-jefes-de-estado-y-de-gobierno/>. Último acesso: 10 de julho de 2022.

_____ (17 de outubro de 2019). Colombia acoge la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. Disponível em: <https://www.segib.org/colombia-acoge-la-xx-conferencia-iberoamericana-de-ministros-de-cultura/>. Último acesso: 31 de julho de 2022.

_____ (2016). El Sistema Iberoamericano. La Cooperación al Servicio de la Comunidad. Relatório. Disponível em: <https://www.segib.org/informeCODEI/index.html>.

_____ (SD). Programas, iniciativas e projetos adscritos da cooperação ibero-americana. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/programas-iniciativas-y-proyectos-adscritos-de-la-cooperacion-iberoamericana/>. Último acesso em: 29 de julho de 2022.

UNESCO; BID; SEGIB; OEI e MERCOSUL (2022). Avaliação do impacto da COVID-19 nas indústrias culturais e criativas. UNESCO ISBN 978-92-3-700023-6. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381641>. Último acesso: 5 novembro 2022.

Urdaneta, Diego (20 de abril de 2021). Líderes ibero-americanos buscam frente comum perante a pandemia. Yahoo Notícias. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/l%C3%ADderes-ibero-americanos-buscam-frente-145309350.html> . Último acesso: 8 de novembro de 2022.

Palabras clave

Cooperação cultural. Regionalização. COVID-19.

Resumen de la ponencia

A HISTÓRIA DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA EM QUATRO PERÍODOS.

O presente trabalho apresenta os quatro períodos da história da integração latino-americana para compreensão de como as ondas regionais impactaram na criação, propósitos e institucionalidade dos processos regionais. Este artigo é oriundo de diversas pesquisas sobre a integração na América Latina as quais analisaram diferentes blocos latino-americanos de distintos períodos. No regionalismo fechado ou velho regionalismo houve a tentativa de promover o comércio e desenvolvimento industrial da região com forte protecionismo externo. Projetos como ALALC, MCCA, Pacto Andino e ALADI foram criados neste período. No regionalismo aberto, aliberalização comercial, aumento da competitividade e a inserção no contexto de globalização marcaram a criação do Mercosul, NAFTA e SICA, a evolução da CAN, além da proposta da ALCA. No regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico, a agenda desenvolvimentista e com forte demanda social resultaram da onda progressista na região, culminando na criação da ALBA-TPC, CELAC e UNASUL. Por fim, o regionalismo atual é marcado pelo esmorecimento da agenda política e social da integração, com propostas limitadas à liberalização comercial sem qualquer compromisso institucional - Aliança do Pacífico, Prosul e Grupo de Lima denotam tais características. Analisar os períodos da história da integração latino-americana proporciona o entendimento das características de cada projeto que desenharam a história da integração na América Latina.

----- Introducción

O presente trabalho discorre sobre os quatro períodos do Regionalismo Latino-Americano dividido em Regionalismo Clássico, Regionalismo Aberto, Regionalismo Pós-Liberal e Regionalismo Atual. O trabalho perpassa os quatro períodos descrevendo suas principais características e revelando os principais blocos criados em cada um deles. O estudo buscou responder às seguintes perguntas: Quais são as principais características de cada período da história da integração latino-americana? Quais são os efeitos de cada período na formação dos propósitos dos projetos regionais? Quais são as características comuns a todos estes períodos que impedem o maior desenvolvimento da integração regional na América Latina?

O estudo parte do pressuposto que cada período incidiu diretamente na conformação dos objetivos dos blocos regionais latino-americanos. No entanto, há propriedades do regionalismo latino-americano que parecem perpetuar nesta história e impedem aprofundamento, unidade e arregimentação da integração nas veias dos Estados latino-americanos.

O trabalho descreve as principais iniciativas da história da integração latino-americana, incluindo o NAFTA e USMCA, devido à participação do México. Este capítulo também enfatizou a criação do Mercosul, entendendo que este foi propulsor do regionalismo aberto e ainda representa o núcleo duro da integração latino-americana. O estudo também não alcançou avaliar os desdobramentos de cada bloco e de cada etapa às relações regionais, mas buscou extrair as propriedades de cada período para confirmar a hipótese de que na história da integração da América Latina, alguns atributos compõem a natureza do nosso regionalismo, os quais se mantêm como barreiras ao desenvolvimento da unidade de integração.

----- Desarrollo

2. REGIONALISMO FECHADO

O primeiro processo de integração surgiu em 1960, a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), foi instituída pelo Tratado de Montevideu, inspirada pelas idéias desenvolvimentistas da Comissão Econômica para a América Latina e do Caribe (CEPAL), baseando-se no desenvolvimento pela substituição de importações, na imposição de barreiras à importação de produtos manufaturados e no desenvolvimento da indústria nacional. O regionalismo defendido pela CEPAL pautava-se no processo de industrialização através da exploração de complementaridades econômicas entre os Estados, além do aumento do mercado consumidor, gerando maiores ganhos em escala (TAVARES, 1978).

O objetivo da ALALC, constituída por Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguai, Peru e Uruguai, era a formação de uma zona de livre comércio no prazo de doze anos. A forma de negociação adotada, à critério dos seus membros ao invés de redução automática de tarifas aduaneiras; as desconfianças e rivalidades entre os

Estados-Partes - alguns países estreitaram suas relações com os Estados Unidos em plena Guerra Fria; e o próprio caráter das economias envolvidas, restritas à maior abertura comercial, ocasionaram uma perda de dinamismo da ALALC a partir de 1965, que se paralisou na década de 1970 (BRAGA, 2004).

Paralelamente, foi firmado em Manágua, o Tratado Geral de Integração Econômica Centro-Americana em 1960, composto por El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Costa Rica. O objetivo principal era a criação de um mercado comum – Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), em apenas cinco anos, pretendendo o incremento do comércio intra-regional para os países membros (RAMOS, 2011).

Ainda na década de 1960, os processos integracionistas da América Latina depararam-se com a instalação de regimes políticos autoritários, autárquicos e autossuficientes em quase todos os países integrantes, obstruindo o avanço do regionalismo nos organismos pré-existentes (ALMEIDA, 1993).

Descontentes com os vários insucessos da ALALC e driblando o autoritarismo que pairava na região, os países andinos decidiram firmar o Pacto Andino (1969), por meio do Acordo de Cartagena, em busca de uma integração sub-regional da qual participaram, inicialmente, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. Inspirados na integração das Comunidades Europeias, o Pacto Andino, criado em 1969 pelo Acordo de Cartagena, tinha como objetivo fundamental o desenvolvimento de uma união aduaneira e de um mercado comum entre seus Estados-membros. Inserido nos princípios do regionalismo fechado, a integração andina naquele momento voltou-se principalmente para a consolidação de um modelo de substituição de importações em escala regional (PUERTAS, 2006; BRESSAN; LUCIANO, 2018a).

Nos primeiros cinco anos, o Grupo Andino obteve certo êxito com o estabelecimento de tarifas externas comuns, programas setoriais de desenvolvimento industrial, programas de diminuição tarifária entre outros (ALMEIDA, 1993). Tal dinamismo se perdeu com a crise do petróleo da década de 1970 e a crise da dívida que contagiou toda a América Latina. Mimetizando o desenho institucional da integração europeia, a Junta do Acordo de Cartagena, de natureza supranacional, foi estabelecida no âmbito do Pacto Andino, sendo responsável pelo controle e condução das atividades da integração. A iniciativa legislativa manteve-se atrelada às estruturas intergovernamentais da integração andina, por meio da Comissão de Acordo de Cartagena (BRESSAN; LUCIANO, 2018a).

Diante da expansão acelerada do sistema financeiro internacional, os países latino-americanos viram-se dependentes da economia internacional. Definiu-se que seria importante o estabelecimento de uma área de preferência tarifária e necessidade de reestruturar as bases nas quais a ALALC se assentava. Em 1975, o ideal integracionista ganhou novo impulso com o estabelecimento do Sistema Econômico Latino-Americano (SELA), de caráter intergovernamental, com sede na Venezuela, integrado por 26 países da América Latina e Caribe, estabelecido mediante o Convênio Constitutivo do Panamá. Os principais objetivos da SELA consistiram na promoção e coordenação de estratégias comuns na América Latina e Caribe, inserção em foros e organismos internacionais, além do estímulo à cooperação econômica e integração entre os países latino-americanos e caribenhos (RAMOS, 2011).

No âmbito deste SELA, os Estados latino-americanos decidiram acordar novas regras que resultaram na Associação Latino Americana de Integração (ALADI) em 1980, através da assinatura do Tratado de Montevideú. A nova organização adotou os ensinamentos da ALALC, objetivando a longo prazo, o estabelecimento de um mercado comum latino-americano. Devido às questões políticas e econômicas desfavoráveis - preocupações com a redemocratização em países envolvidos e endividamento externo generalizado na América Latina - os cinco primeiros anos da ALADI pouco contribuíram para o avanço da nova iniciativa (BRAGA, 2004; BRESSAN, 2012).

Ademais, a ALADI encontrou percalços para distribuir os benefícios e custos da integração entre países assimétricos no âmbito econômico e industrial. Por sua vez, houve perda da capacidade da CEPAL em influenciar o pensamento econômico na região (BRAGA 2004). Contudo, o principal problema, referia-se ao quadro de instabilidade nas condições macroeconômicas dos países envolvidos a partir da década de 1970. Muitos países como Argentina e Brasil, sofreram graves instabilidades macroeconômicas caracterizadas por processos inflacionários crônicos, endividamentos interno e, principalmente, externo, assim como instabilidades cambiais fortes (TAVARES, 1978).

Ainda que o contexto inicial da ALADI não fosse favorável, sendo agravado pela saída do grupo andino desta organização, as condições dos países latinos tornaram-se mais otimistas aos projetos de integração apenas em meados da década de 1980. O retorno dos regimes democráticos na maioria dos países da região que se desdobrou nos anos 1980 e mudança no paradigma das relações internacionais naquele momento propiciaram um novo cenário próspero ao regionalismo latino-americano (BEKERMANN, 1992).

3. REGIONALISMO ABERTO

Com o fim da Guerra Fria, a emergência da nova ordem internacional transformou as relações internacionais dos países latino-americanos. Ainda na década de 1980, estes Estados recuperaram gradativamente a democracia, ao mesmo tempo em que abandonaram completamente a política de substituição de importações e o modelo de supremacia do Estado na economia das décadas anteriores (VAZ, 2002; BRAGA, 2004). A debilidade das economias latino-americanas e a persistente instabilidade macroeconômica na região facilitaram a adesão completa às receitas neoliberais propostas pelas agências multilaterais e pelos Estados Unidos. Assim, durante os anos 1990, a política econômica dos países latino-americanos caminhou para abertura comercial e liberalização econômica. Era o neoliberalismo instalando-se na região por meio do “Consenso de Washington”, o qual propunha reformas econômicas estruturais, incluindo privatizações, desregulamentação financeira e

disciplina fiscal (BERNAL-MEZA, 2002).

Neste contexto, vislumbraram os processos de integração na região da segunda fase. O regionalismo aberto denotou um novo momento do sistema internacional contemporâneo (HURREL, 1995). Esse movimento visou estreitar as relações comerciais entre países de uma região, aumentando as condições de competitividade e fortalecendo-se diante da intensificação da globalização, a qual propunha maior liberalização comercial (PIZARRO, 1995). As iniciativas regionalistas variavam entre a proposta hemisférica da ALCA pelos Estados Unidos, e propostas regionais, como o Mercosul, marco do regionalismo aberto na América do Sul (HIRST, 1991; CAMARGO, 1997; BERNAL-MEZA, 2002; VIGEVANI; MARIANO, 2003).

A cooperação entre os dois maiores países da América do Sul é vista por alguns autores, como a raiz da integração sul-americana (BAPTISTA, 1998; SAHA, 2000). Marcada por períodos de conflitos e aproximações, o ideal de cooperação fortalecido na década de 1980, começava a concretizar o projeto de integração sul-americana do Mercosul (HIRST, 1991; TREIN, 2000; VAZ, 2002).

No âmbito da ALADI, doze Protocolos comerciais foram firmados entre Brasil e Argentina, aproximando os dois vizinhos. Entre aqueles, dois acordos assinados merecem destaque – a Declaração de Iguazu (1985) e os Protocolos referentes ao Programa de Integração e Cooperação Econômica (PICE -1986), que iniciaram gradualmente a integração dos setores industriais desses países, resultando, no aumento do fluxo comercial, que era pouco expressivo até a primeira metade da década de 1980 (TREIN, 2000; VAZ, 2002). O programa de integração que surgia foi considerado um dos mais ambiciosos em direção à integração latino-americana (CAMARGO, 1997; BERNAL-MEZA, 2002).

Em 1988, foi assinado o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, prevendo a criação de um mercado comum entre Argentina e Brasil, que aconteceria em dez anos (BAPTISTA, 1998). O acordo consistia na eliminação gradativa de todos os obstáculos tarifários e na harmonização das políticas macroeconômicas – aduaneiras, comerciais, industriais etc (VAZ, 2002). A integração que emergia era impulsionada por três fatores principais: a superação das divergências geopolíticas, o retorno ao regime democrático nos países envolvidos, e a crise do sistema econômico multilateral que induzia à busca por outras oportunidades (TREIN, 2000).

Conforme apresentado, o Mercosul nasceu em um momento particular das relações internacionais. O fim da Guerra Fria e a chegada de uma “nova ordem mundial” no âmbito político, somados os fenômenos da globalização e regionalização no âmbito econômico ensejaram um contexto propício para a proposição de blocos econômicos (BERNAL-MEZA, 2002; VAZ, 2002). Firmado em 1991 com o Tratado de Assunção, o Mercado Comum do Sul (Mercosul) uniu Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai no intento de uma área de livre comércio imediata, uma união aduaneira a ser consagrada com o fim do período de transição, em quatro anos, e um mercado comum a longo prazo (SAHA, 2000; TREIN, 2000; VAZ, 2002). Segundo Almeida (1993), o êxito inicial do processo era consequência de uma orientação mais realista, mais pragmática e mais factível adotada pelo bloco.

Para Hirst (1995), a opção por um processo de integração sub-regional procurou ampliar a competitividade internacional das economias dos países membros através de novas possibilidades de comércio e investimento. A formação do Mercosul não era uma resposta isolada, mas impulso sub-regional vinculado às políticas comerciais latino-americanas desenvolvidas no regionalismo aberto. Além disso, as novas características da política exterior traduziam-se na diplomacia multilateral, executada diretamente pelos governos, com predominância do presidencialismo como força motriz para condução da integração (TREIN, 2000; MARIANO, 2000).

Vaz (2002) aponta os processos de integração no marco do regionalismo aberto, como o Mercosul, não representavam um fim em si mesmo, mas meio para a consecução de objetivos consagrados no âmbito dos governos envolvidos - não se limitando aos planos comerciais e econômicos, nem ao espaço regional que o processo abarcava. Tanto o Mercosul quanto os demais projetos do regionalismo aberto eram vistos como instrumentos para que os Estados pudessem atender suas variadas aspirações no cenário internacional. Inclusive, cabe ressaltar que, desde os primeiros acordos para a formação do Mercosul, em 1985, a aproximação bilateral entre Brasil e Argentina, consistia em uma ação de política externa dos respectivos governos (MARIANO, 2000).

Tampouco não se poderia desvincular a formação do bloco ao processo de negociação de um novo regime multilateral de comércio, concluído com a Rodada do Uruguai do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). Da mesma forma, que as negociações se deram sob a influência do modelo de harmonização assimétrica, introduzido no continente pelo NAFTA que, apesar de não superar os dilemas estruturais de uma relação Norte-Sul, passou a potencializar o vínculo entre comércio e investimento, abrindo novas oportunidades no processo de globalização (PIZARRO, 1995). O NAFTA (North American Free Trade Agreement) foi um acordo entre Estados Unidos, Canadá e México, assinado em 1994, que teve como intenção a redução das barreiras econômicas e alfandegárias entre os países da América do Norte (RAMOS, 2011).

No marco do regionalismo aberto, vislumbrando a ampliação do NAFTA, a ALCA foi um projeto incentivado fundamentalmente pelos Estados Unidos, que propunham a construção de uma Zona de Livre Comércio entre os países da América Anglo-saxônica e Latina, articulando um projeto de construção de um projeto pan-americano neoliberal (VIGEVANI; MARIANO, 2003). Por esta razão, a ALCA gerou um conjunto de controvérsias intelectuais e políticas de intenso debate e confrontação em toda região, envolvendo os setores empresariais, governos nacionais e movimentos sociais. Havia diferentes concepções em torno deste processo e do como seria a articulação comercial de nível hemisférico (VIGEVANI; MARIANO; BRESSAN; FAVERÃO, 2005).

Alguns analistas apresentaram uma percepção bastante positiva sobre o processo, enquanto outros eram bastante céticos e negativos com a proposta hemisférica. Para Felix Peña (2003), a ALCA teria uma importante função com o processo de negociação entre as distintas autoridades governamentais, instituindo uma zona de livre comércio, acompanhada de um programa de cooperação hemisférica, permitindo os países da região, alcançarem melhores níveis de modernização econômica, desenvolvimento social e estabilidade democrática (VIGEVANI; MARIANO; BRESSAN; FAVERAO, 2005). Enquanto isso, outros autores sustentavam que os países latino-americanos deveriam utilizar instâncias sub-regionais como o Mercosul para fortalecer as capacidades de negociação necessária para afrontar uma oportunidade econômica como a ALCA, que permitiria promover possibilidades comerciais em todos os mercados do continente americano (VIGEVANI; MARIANO, 2003). Analistas mais críticos apresentaram os obstáculos desta proposta, como o posicionamento dos Estados Unidos em resistirem quanto à eliminação dos subsídios que distorcem a produção e a comercialização dos bens agrícolas, assim como a prospecção de aumento das assimetrias econômicas entre os participantes. As desigualdades poderiam se aprofundar diante da intensificação da competitividade do livre comércio.

Tratando da integração andina, em 1996, a assinatura do protocolo de Trujillo denotou a evolução do Acordo de Cartagena, criando a Comunidade Andina, em substituição ao Pacto Andino. As mudanças mais significativas implicaram na criação de personalidade jurídica internacional da CAN; criação da Secretaria Geral (substituiu a antiga Junta) e da figura do secretário-geral da CAN; formalização do Conselho Presidencial Andino, que revelou-se como instância máxima da integração (PUERTAS, 2006; BRESSAN; LUCIANO; 2018a). Este passou a ser responsável pela condução política do projeto. Na sequência, foi aprovada a oportunidade de eleições diretas para escolha dos membros do Parlamento Andino, proporcionando maior participação social e a politização da integração andina (CERA, 2009; BRESSAN; LUCIANO; 2018a).

Na transição para o século XXI, a crise financeira da Argentina, a desvalorização do real e o desengodo social com as políticas neoliberais adotadas naquela década ocasionaram certo desgaste nos processos de integração regional em vigência com o desânimo na crença ligada ao neoliberalismo e globalização, ensejando um novo período ao regionalismo latino-americano (SANAHUJA, 2009; SERBÍN, 2011; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012).

4. REGIONALISMO PÓS-LIBERAL

Ao longo dos inícios dos anos 2000, a sociedade sul-americana começou a se desiludir com políticas neoliberais neoliberais da década anterior (SANAHUJA, 2009; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012). O descontentamento diante às políticas econômicas empregadas nos anos 1990 aumentaram vertiginosamente depois de uma sequência de crises econômicas que assolaram a região. A desvalorização da moeda brasileira em 1999, junto à crise econômica da Argentina dois anos depois, deflagraram um cenário hostil em relação aos projetos neoliberais que não geraram um desempenho esperado nas economias sul-americanas (WEYLAND, 2003).

As sociedades começaram a questionar quanto às estratégias econômicas nacionais adotadas, reclamando por maior atuação do Estado na economia. Por conseguinte, ao revisarem determinadas escolhas econômicas, as políticas liberalizantes entraram em erosão (SANAHUJA, 2009; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012). Ao mesmo tempo em que se reavivou a ideia do Estado forte, demandava-se a provisão da segurança, equidade e coesão social para enfrentamento da instabilidade econômica internacional (TUSSIE; TRUCCO, 2010; SERBÍN, 2011).

Tal contexto motivou o aparecimento de lideranças de caráter populista, ideologicamente ligadas a espectros mais polarizados, sendo esquerda ou direita, apoiando políticas mais centralizadoras e catalisando as demandas dos movimentos populares. A América Latina assistiu a emergência de governos *progressistas* ligados ao espectro político-ideológico à esquerda em diferentes países, denominado este momento de “onda rosa” - Evo Morales na Bolívia; Daniel Ortega na Nicarágua; Hugo Chávez na Venezuela; Luiz Inácio Lula da Silva no Brasil; Michelle Bachelet no Chile; Nestor Kirchner na Argentina; Tabaré Vazquez no Uruguai e Rafael Correa no Equador (TRAINE, 2004).

Em geral, estes governos defendiam a transformação social, sendo contrários aos arranjos neoliberais da década anterior. Eles defendiam projetos políticos econômicos heterogêneos que misturavam prerrogativas sociais, nacionalismo e políticas econômicas ortodoxas. Algumas daquelas lideranças atuavam sob o novo conceito do *neopopulismo* (WEYLAND, 2004), aproveitando-se da insatisfação populacional, prometiam derrubar a classe política dirigente, promovendo políticas de inclusão.

Somando-se à renovação das elites políticas, a participação da sociedade civil, organizações não-governamentais e movimentos sociais que eclodiram na virada do século, geraram novos espaços de discussão e reivindicação de direitos no plano doméstico. No plano internacional, esses novos atores também começaram a desenhar novos interesses aos processos de integração regional. A abertura comercial foi preterida em razão da pauta social e desenvolvimentista que começou a pairar na agenda regional (SANAHUJA, 2009; TUSSIE; TRUCCO, 2010; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012).

Dentro do Mercosul, Argentina e Brasil realizaram o *Consenso de Buenos Aires*, em alusão ao Consenso de Washington (ALMEIDA, 2003). No documento, os países se comprometeram na renovação da agenda balizadora do bloco, enfatizando aspectos político e sociais, reafirmando princípios de democracia, justiça e equidade, em detrimento do tema econômico. Neste pacto, Brasil e Argentina prometeram coordenar objetivos comuns, reforçando a integração regional para alcançar interesses nacionais e atingir resultados equilibrados nas negociações multilaterais (VIGEVANI, 2006).

Resistentes ao paradigma neoliberal, países como Argentina, Bolívia, Equador e Venezuela assumiram novos compromissos no âmbito dos processos de integração regional, propondo iniciativas heterogêneas, como a

UNASUL, CELAC e a ALBA-TCP. Estes projetos junto à reformulação da agenda de integração na região configuraram o regionalismo pós-liberal (VEIGA; RIOS, 2007), pós-comercial ou pós-hegemônico (SANAHUJA, 2009; TUSSIE; TRUCCO, 2010; SERBÍN, 2011). Esses conceitos referem-se à nova ordem regional, a qual impôs uma agenda deslocada à esquerda, incorporando temas relacionados às assimetrias estruturais entre os países-membros, bem como das dimensões produtivas e de desenvolvimento. O regionalismo pós-liberal foi oriundo de um contexto internacional amplo, o qual defendia o protecionismo e o nacionalismo econômico, inclusive nos países desenvolvidos (VEIGA; RIOS, 2007).

De um lado, predominou no regionalismo pós-liberal uma agenda desenvolvimentista e resistente à liberalização comercial. Por outro lado, o novo paradigma propiciou a formação de alianças entre países alinhados ideologicamente. Para esses, o neoliberalismo não foi capaz de promover desenvolvimento nos processos de integração ao não incorporar políticas nacionais desenvolvimentistas e rechaçar temas ligados à equidade social e à superação da pobreza (TUSSIE; TRUCCO, 2010; SERBÍN, 2011). Por conseguinte, o novoparadigma ampliou a agenda de integração, incorporando temas diversificados relacionados aos novos ideais: desenvolvimento e busca da equidade social, superação da pobreza e desigualdade, temas sociais etc (VEIGA; RIOS, 2007; SANAHUJA, 2009; SERBÍN, 2011; RIGGIROZZI; TUSSIE, 2012).

A Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América – Tratado de Comércio dos Povos, a ALBA-TCP enfatizou os interesses políticos e ideológicos, os quais se sobrepõem aos intentos econômicos e comerciais. Sustentada por princípios como a solidariedade, cooperação, formação integral e intensiva de capital humano, a ALBA enfatiza as questões sociais, como a luta contra a pobreza e a exclusão social (RAMOS, 2011; BRESSAN; CORREA, 2012; BRESSAN; LUCIANO, 2018a). Originalmente denominada Alternativa Bolivariana para as Américas, fazia um contraponto à integração hemisférica da ALCA. Todavia, o protagonismo crescente venezuelano junto aos ganhos derivados da exportação de petróleo, consagraram o projeto dentre os países com afinidade ideológica, preconizando o anti-imperialismo e o ideal bolivarianista entre os países-membros: Venezuela, Bolívia, Cuba, Equador, Nicarágua, além de Antígua e Barbuda, São Vicente e Granadinas, Santa Lúcia e Suriname (BRESSAN; CORREA, 2012; BRESSAN; LUCIANO, 2018a). O bloco econômico bolivariano propõe a criação de mecanismos de cooperação para enfrentar assimetrias entre os países da América Latina e adoção de moeda comum denominada SUCRE (Sistema de Compensação Único Regional). Além disso, a ALBA pretende ser instrumento inclusivo, incorporando grupos sociais dos diferentes países que compõem o bloco (BRESSAN; LUCIANO, 2018a).

Derivada da ALCSA (Área de Livre Comércio Sul-americana), a UNASUL (União das Nações Sul-Americanas) foi relançada por iniciativa brasileira detendo forte cunho político-ideológico (CIENFUEGOS; SANAHUJA, 2010). Consistindo em uma iniciativa pioneira ao acomodar o maior número de países da América do Sul, superando a ALADI, a organização tem por objetivo estabelecer diálogo e espaço de negociação na região com ampla agenda temática. Apresentando personalidade jurídica, a UNASUL visa consolidar políticas sociais, de educação, energia, infraestrutura, e de meio ambiente, fortalecendo a democracia e reduzindo as assimetrias no marco do fortalecimento da soberania e independência dos Estados (BRESSAN; OLIVA, 2021).

A Unasul catalisou o projeto de socialização da região, favorecido pela convergência de discursos e ideologias dentre muitos países da América do Sul naquele momento. Desta forma, a UNASUL vislumbrou facilitar a relação entre Estados pela sua flexibilidade e pouca exigência no comprometimento comercial e econômico das nações envolvidas (ABDUL-HAK, 2013). A iniciativa promoveu aproximação entre os países da região, inclusive aqueles de espectro ideológico distintos (CIENFUEGOS; SANAHUJA, 2010; BRESSAN; OLIVA, 2021).

Este novo projeto mira estabelecer e implementar ações coordenadas com os objetivos do milênio, enfrentando os desafios trazidos pela intensificação do processo de globalização: segurança internacional, restrição das condições requeridas para o uso legítimo da força nos conflitos internacionais; revalorização do multilateralismo; criação dos novos órgãos para a paz; fortalecimento do diálogo político entre países membros; desenvolvimento social e humano com equidade; integração energética; proteção da biodiversidade; consolidação da identidade sul-americana; cooperação econômica e comercial para atingir o avanço dos Estados e superar a assimetria mediante à complementação econômica entre outros (CIENFUEGOS; SANAHUJA, 2010).

Contemporânea à Unasul e a ALBA, a Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC) resultou dos encontros do Grupo do Rio e da CALC, (Cúpula da América Latina e Caribe sobre Integração e Desenvolvimento). Participam deste órgão, 33 países da região, incluindo Cuba. A CELAC apresenta-se como uma iniciativa conduzida pela Venezuela, incorporando Cuba entre seus Estados-Membros, mas excluindo a América Anglo-Saxônica (BRESSAN; SALLES, 2015). O órgão se propõe a gerar vínculo entre a comunidade latino-americana e caribenha, visando cooperação e concertação política na América Latina, além de consistir em um espaço de diálogo com as outras partes do mundo e com organismos internacionais

Os três projetos descritos derivaram da nova fase que permeou o cenário regional latino-americano dos anos 2000. A transformação do regionalismo pós-liberal foi marcada pela politização na agenda regional em detrimento dos temas comerciais e econômicos que expressam o retorno da política nas relações internacionais e políticas de desenvolvimento. Ainda que ALBA-TPC, UNASUL e CELAC sejam distintos em suas estruturas e objetivos, compartilham traços característicos que desenharam uma nova trajetória ao regionalismo latino-americano do início do século.

5. REGIONALISMO LÍQUIDO

A partir dos anos 2010, a América Latina passou a enfrentar uma nova onda regionalista, marcada por retração, conservadorismo e desinstitucionalização dos processos de integração regional. Iniciado nos países desenvolvidos, o movimento conservador na política mundial que se espalhou rapidamente por diversas partes do mundo, afetando também a região latino-americana, com governos iliberais os quais se opõem aos princípios básicos da democracia, do multilateralismo e do regionalismo. O regionalismo atual incorporou tais características, resultando em projetos de baixa institucionalidade e conformação de uma agenda regional rasa, que implica em pouco comprometimento estatal e certa volatilidade em seus acordos (MARIANO; LUCIANO; BRESSAN, 2021).

Criada neste período, a Aliança do Pacífico (2012) trouxe os preceitos do regionalismo aberto para liberalização comercial em sua pauta, sem gerar novas pautas em seus tratados. Composta por Colômbia, Peru, Chile e México, países que apresentam padrões de inserção internacional semelhantes, geralmente dotados de governos conservadores, privilegiando tratados de livre-comércio com países desenvolvidos e em desenvolvimento. A Aliança do Pacífico também almeja alavancar o crescimento econômico de seus países a partir da inserção nas cadeias globais de valor, projetando-se sobretudo na região Ásia-Pacífico. Apesar de sua pretensão em atingir as quatro liberdades do Mercado Comum, a Aliança do Pacífico não prevê uma estrutura institucional desenvolvida e tampouco compromete seus membros em uma agenda que extrapole a liberalização comercial (BRESSAN; LUCIANO, 2016; 2018a; 2018b).

Por sua vez, as alterações impostas pelo governo de Trump (2017-2020) nos Estados Unidos ao NAFTA, culminaram no United States-Mexico-Canada Agreement (USMCA) em 2018. A princípio, Trump ameaçou romper com o NAFTA - acordo histórico de liberalização comercial entre os três países -, anulando as regras de competição, liberalização e proteção. No fim, houve revisão protecionista do acordo, a qual se justificou pela profunda interdependência comercial cristalizada ao longo dos 24 anos de existência (MARIANO; LUCIANO; BRESSAN, 2021).

Por fim, o Grupo de Lima (2017) e o Fórum para o Progresso e Desenvolvimento da América do Sul - Prosul (2019) mostraram ser iniciativas de concertação ideológica e de oposição aos projetos de integração estabelecidos no regionalismo pós-liberal, com características de alta volatilidade e fraco desempenho.

Assim, o regionalismo contemporâneo consolida um período marcado pelo enfraquecimento dos blocos criados no regionalismo pós-hegemônico ou pós-liberal, com o lançamento de iniciativas de outras características. Tais iniciativas de concertação com baixa complexidade e institucionalidade, apresentam certa volatilidade e volubilidade, oriundas dos governos iliberais que tomaram o poder em várias partes do mundo na última década. Portanto, estas são características que parecem denotar um novo período do regionalismo latino-americano. Os autores Mariano, Luciano e Bressan (2021) entendem que trata-se do Regionalismo Líquido.

Conclusiones

O trabalho percorreu a história da integração latino-americana dividida em quatro importantes períodos. O estudo demonstrou como os diferentes períodos incidiram na criação de acordos que compartilharam características e princípios próprios de cada momento histórico. Os processos de integração na América Latina se distribuem entre alianças com baixa institucionalidade e muita flexibilidade e acordos mais rígidos e sólidos que intentam avançar em uma agenda mais ampla de integração.

Entre as décadas de 1960 e 1980, o regionalismo fechado ou velho regionalismo tentou promover o comércio e desenvolvimento industrial da região com forte protecionismo externo e sofreu resistência tanto devido ao modelo de substituição de importação empregado pela região nos anos 1960 e pelo próprio cenário político que assistiu a golpes de diversos governos autoritários na América Latina nos anos 1970. Projetos como ALALC, MCCA, Pacto Andino e ALADI foram criados neste período.

Na década de 1990, o regionalismo aberto derivou de um novo contexto mundial. O fim da Guerra Fria, a reorganização das relações internacionais e o Consenso de Washington, incitavam a liberalização comercial, aumento da competitividade e a inserção no contexto de globalização. Acordos como o Mercosul e SICA, a evolução da CAN, além da proposta da ALCA, surgiram neste período.

Nos anos 2000, o regionalismo pós-liberal ou pós-hegemônico foi oriundo da onda rosa, caracterizada pela emergência de governos progressistas e do espectro político de esquerda. A agenda desenvolvimentista, de combate à pobreza e desigualdade social, com forte demanda social e antagônica à liberalização comercial marcaram este período. Houve uma convergência de governos ideologicamente próximos em grande parte da região que permitiram a ampliação da agenda de integração e a criação de iniciativas mais diversificadas que a integração econômica. A ALBA-TPC, CELAC e UNASUL foram criadas neste período e revelaram os novos padrões de integração.

A partir de 2010, o regionalismo atual assistiu a chegada de governos conservadores em democracias iliberais na região. Abruptamente, houve o esvaziamento da agenda política e social da integração, com a chegada de projetos voláteis, informais e flexíveis que retomaram a liberalização comercial e o interesse pragmático dos governos, sem qualquer compromisso institucional. Dentre eles, Aliança do Pacífico, Prosul e Grupo de Lima foram lançados com tais características.

Após a análise dos quatro períodos, o trabalho mostrou como a história da integração latino-americana é permeada por fases que impactaram diretamente na origem e propósitos integracionistas. Contudo, algumas características se mantiveram cristalizadas ao longo desta história: instituições intergovernamentais com poder centralizado na mão do poder executivo dos Estados-Membros, sem avançar para órgãos supranacionais; carência de participação da sociedade civil organizada e grupos de interesse, os quais encontram pouco espaço e

canais de participação; escopo da integração com predomínio de interesses pragmáticos; processos de integração configuram majoritariamente políticas de governo e não de Estado, o que dificulta a manutenção dos propósitos de cada projeto e por fim, a existência de iniciativas já esvaziadas ou com pouca funcionalidade, que dispersam a capacidade de a América Latina encontrar caminhos para o desenvolvimento e aprofundamento da integração regional na região latino-americana.

Bibliografia

- ABDUL-HAK, A P N. O Conselho de Defesa Sul-Americano: objetivos e interesses do Brasil (CDS). Brasília: FUNAG, 2013. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/1051-Conselho_de_Defesa_Sul_Americano.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- ALMEIDA, P. R. *Idealpolitik e o Consenso de Buenos Aires*. 2003. Disponível em: <<http://www.pralmeida.org/05DocsPRA/1135ConsBAires.html>>. Acesso em: 04 mar. 2021
- ALMEIDA, P R O Mercosul: no contexto regional e internacional. São Paulo: Edições Aduaneiras, 1993.
- BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 2000.
- BEKERMAN, M. “Abertura e Integração na América Latina. Uma perspectiva dinâmica”. In: Contexto Internacional, Rio de Janeiro, vol. 14, n°. 2, p. 269-284, jun/dez 1992.
- BERNAL-MEZA, R.. “Os dez anos de Mercosul e a crise Argentina: a necessidade de revisar o modelo de integração”. In: Política Externa. São Paulo, vol 10, n° 4, março/abril/maio 2002.
- BRAGA, M. B. Integração Econômica Regional: uma interpretação das contribuições da CEPAL. Cadernos PROLAM. São Paulo, Vol. I n°. 1, 2004.
- BRESSAN, R. N.. A institucionalização do Mercosul e o sistema de solução de controvérsias. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais (UNESP. Araraquara. Impresso), v. 42, p. 38-63, 2012.
- BRESSAN, R. N.; CORREA, I. F. . DICOTOMIA DEMOCRÁTICA NA AMÉRICA DO SUL: a esquerda chilena e venezuelana. Cadernos PROLAM/USP, v. 02, p. 19-46, 2012.
- BRESSAN, R. N.; SALLES, M. M. 60 anos após Bandung: novas visões a partir do Sul. Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe. CRIES, Buenos Aires, v. 11, p. 13-38, 2015.
- BRESSAN, R. N.; LUCIANO, B T. Percepciones y reacciones brasileñas frente a la Alianza del Pacífico: contrapeso o convergencia?. In: Eduardo Pastrana Buelvas; Stefan Jost. (Org.). Incidencias Regionales y Globales de la Alianza del Pacífico. 1ed.Ciudad de Mexico: Fundación Konrad Adenauer, A.C. México, 2016, v. 1, p. 255-275.
- BRESSAN, R. N.; LUCIANO, B T. A Comunidade Andina no século XXI: entre bolivarianos e a Aliança do Pacífico. Revista de Sociologia e Política, v. 26, p. 62-80, 2018 a.
- BRESSAN, R. N.; LUCIANO, B. T. . La Alianza del Pacífico como un actor regional. In: Eduardo Pastrana Buelvas; Alejandra Ripoll. (Org.). La Alianza del Pacífico: atrapada en el péndulo del regionalismo y del interregionalismo?. 22ed.Bogotá: Kornad Adenauer Stiftung México, v. 1, p. 173-186, 2018b.
- BRESSAN, R N; OLIVA, M L B . O regionalismo pós-hegemônico e a criação do Conselho de Defesa Sul-Americano. Geopolítica e Integração Regional na América Latina. 1ed.Foz do Iguaçu: CLAE e-Books, 2021, v. 1, p. 18-34.
- CAMARGO, S. Instituições e Mercado em processos de Integração Regional. Grupo Andino e Mercosul. Rio de Janeiro: IRI-Textos n. 20, 1997.
- CERA, S., Las elecciones directas en el Parlamento Andino: um caminho para fortalecer su papel como institución promotora de la integración. Revista de Derecho, 32, p.306-333, 2009..
- CIENFUEGOS, M; SANAHUJA, J.A., eds.. Una región en construcción: UNASUR y la integración en América del Sur. Barcelona: CIDOB, 2010.
- FUCCILLE, L.A.; LUCIANO, B. T; BRESSAN, R. N. PARA ALÉM DO COMÉRCIO: MERCOSUL, DEMOCRACIA SEGURANÇA REGIONAL. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 112, p. 217-250, 2021.
- HAAS, E. "El Reto del Regionalismo". In: HOFFMAN, Stanley (ed.). Teorías Contemporaneas sobre las Relaciones Internacionales. Madrid: Editora Tecnos, 1963.
- HIRST, M. “A Dimensão Política do Mercosul: Especificidades Nacionais, Aspectos Institucionais e Actores Sociais. In: MARTINS, Guilherme d’Oliveira et al., A Integração Aberta, Lisboa, IEEI/Forum Euro-Latino-Americano, 1995.
- HIRST, M. Reflexiones para un Análisis Político del Mercosur. Buenos Aires: FLACSO, 1991.
- HURREL, A. “O Ressurgimento do Regionalismo na Política Mundial”. In: Contexto Internacional. Rio de Janeiro, vol 17, n° 1, jan/jun 1995.
- MARIANO, K L P; LUCIANO, B T; BRESSAN, R. N. *LIQUID REGIONALISM: A TYPOLOGY FOR REGIONALISM IN THE AMERICAS*. In: Revista Brasileira de Política Internacional. Edição: Crisis and changes in international governance in the dawn of the 21st century, V.64 (02), 2021.

MARIANO, M P Decisões Políticas e Institucionalização no Mercosul. São Paulo: Cadernos CEDEC, nº 32, 1992.

MARIANO, M.P.. A Estrutura Institucional do Mercosul. São Paulo: Edições Aduaneiras, 2000.

PEÑA, F. "Mercosul: análise de uma década e tendências para o futuro". In: Política Externa, vol. 10, n. 1, 2001.

PIZARRO, R. "Renovación y dinamismo de la integración latinoamericana em los años noventa". In: Estudios internacionales, 110, abril-junho, 1995.

PUERTAS, J., La desintegración andina. Nueva sociedad, 204, 2006, p.4-13.

RAMOS M.A.H.,. Etapas de la integración en América Latina. In VV.AA. Derecho de la integración: Unión de Naciones Suramericanas UNASUR. Bogotá: Grupo Editorial Ibañez, 2011.

RIGGIROZZI, P.; TUSSIE, D. The Rise of Post-Hegemonic Regionalism in Latin America. IN: RIGGIROZZI, P.; TUSSIE, D. (eds.). The Rise of Post-Hegemonic Regionalism: The Case of Latin America. Southampton: Springer, 2012, p. 1-16.

SANAHUJA, J. A. Del 'Regionalismo Abierto' al 'Regionalismo Post-Liberal'. Crisis y Cambio en la Integración Regional en América Latina. Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Gran Caribe 2008-2009, Buenos Aires, p. 11-54, 2009.

SAHA, S K "Mercosul, competitividade e globalização". In: LIMA, M.C.; MEDEIROS, M. A. O Mercosul no limiar do Século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SEITENFUS, R. "O Mercosul e a penhora da CASA". In: Estudos Avançados, vol. 19,n. 55, São Paulo, 2005.

SERBÍN, A., Los nuevos escenarios de la regionalización: Déficit democrático y participación de la sociedad civil en el marco del regionalismo suramericano. Documentos CRIES, 17, 2011.

TAVARES, Maria da Conceição. Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

TRAINE, M. Neopopulismo. O estilo político da pop-modernidade. In: LODOLA, Germán et al. Neopopulismo na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2004, ano 5, v. 2. p. 45-60.

TREIN, F.. Mercosul: das origens à crise atual. Lisboa: ME. GEPE, 2000.

TUSSIE, D.; TRUCCO, P., Nación y Región en América Del Sur: los actores nacionales y la economía de La integración sudamericana. Buenos Aires: Teseo, 2010.

VAZ, A. C. Cooperação, integração e processo negociador: a construção do Mercosul. Brasília: IBRI, 2002.

VEIGA, P; RÍOS S., O regionalismo pós-liberal na América do Sul: origens, iniciativas e dilemas. Série Comércio Internacional, 82. CEPAL, 2007.

VIGEVANI, T. Os novos paradoxos latino-americanos. In: Política Externa, v. 14, São Paulo, p. 17-27, 2006.

VIGEVANI,T ; MARIANO, M. P. ; BRESSAN, R. N. ; FAVERAO, G. M. . A ALCA e a política externa brasileira. Caderno CEDEC. São Paulo, v. 74, p. 1-40, 2005.

VIGEVANI,T.; MARIANO, M. (orgs.). Hemeroteca Política Externa Brasileira, 1983-2002 (Banco de dados). São Paulo: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). In: Consórcio de Informações Sociais (CIS). 2008.

VIGEVANI,T; MARIANO, M P. Alca: o gigante e os anões. São Paulo:Editora Senac, 2003.

WEYLAND, K.. Neoliberalism and democracy in Latin America: a mixed record. In: Latin American Politics and Society: Research Library, Miami, p. 135-156, 2004.

WEYLAND, K. Neopopulism and Neoliberalism in Latin America: how much affinity?.In:Third World Quarterly, London, v. 24, n. 6, p. 1.095-1.115, 2003.

ZAKARIA, F. "The Rise of Illiberal Democracy." Foreign Affairs 76, no. 6 (1997): 22-43. Accessed July 20, 2021.

Palabras clave

processos de integração regional; América Latina; velho regionalismo; regionalismo aberto; regionalismo pós-liberal; regionalismo líquido.

América Latina e as estratégias de desenvolvimento em um contexto de crise estrutural do capitalismo global e acirramento da luta pela hegemonia entre os EUA e a China

Francisco Luiz Corsi¹

1 - Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Resumen de la ponencia

O objetivo do presente texto é discutir as implicações geopolíticas e econômicas da crise do capitalismo global para a América Latina, em especial o esgotamento do ciclo de *commodities*. Este contexto coloca a necessidade de novas estratégias de desenvolvimento para os países latino-americanos, que deem conta da inclusão social e da crise ambiental, ainda mais que a região, nos últimos anos, tem apresentado acentuada instabilidade política e um baixo crescimento.

Introducción

A América Latina apresenta uma, segundo dados do FMI (2022), uma desaceleração econômica desde o fim do boom de *commodities* (2003-2013). De 2013 a 2021, o crescimento médio do PIB foi de 0,7%. Este desempenho contrasta com o da fase expansiva, entre 2003 e 2012, quando o PIB regional cresceu em média por ano 3,92%. A tendência ao baixo crescimento é anterior à crise decorrente da Pandemia de COVID 19 e à turbulências causadas pela guerra na Ucrânia, pois entre 2014 e 2019 o crescimento médio do PIB foi de 0,3%. Eventos que agravaram a situação e denotaram as vulnerabilidades do modelo de crescimento calcado nas exportações de produtos primários. Apesar da recuperação da economia regional em 2021, o cenário não é favorável. Depois de crescer 6,9% neste ano, o FMI prevê um crescimento de 3,0%, em 2022, e de 2,0%, em 2023. Um desempenho inferior ao previsto para a economia mundial e para os países emergentes e em desenvolvimento.

No período recente, de acordo com a CEPAL (2022), acompanhando a deterioração da economia, observa-se um declínio dos indicadores sociais e ambientais. A porcentagem de pobres, em 2014, era de 27,8% da população e a da pobreza extrema de 7,8%. Em 2021, estes números foram respectivamente 32,1% e 13,8%. Neste último ano, o desemprego na região foi de 9,6%, apesar da recuperação da economia, sendo que, em 2011, a taxa era de 6,7%.

Este desempenho indica os limites da estratégia de desenvolvimento adotada nos últimos anos por diferentes governos, inclusive aqueles de tendência de centro-esquerda que dominaram o cenário regional na primeira década do século XXI. Essa estratégia de desenvolvimento denominada por muitos autores de neoextrativista vem sendo duramente criticada. Discutir o desenvolvimento continua central em uma região marcada pela desigualdade social, pela pobreza, pelo baixo desempenho econômico e pelo agravamento da crise ambiental. A questão que se coloca é como enfrentar esses problemas simultaneamente.

Segundo Svampa (2019), estaríamos diante do esgotamento do extrativismo e do neoextrativismo (implementado pelos governos progressistas), concebido “como um ‘modo particular de acumulação’”, no qual, diferentemente do extrativismo tradicional, adotado pelos governos conservadores da região, “o Estado desempenha um papel mais ativo na captação do excedente e na redistribuição, garantindo desse modo certo nível de legitimação social, ainda que com os mesmos impactos sociais e ambientais negativos” (p. 25).

Tendo essas questões como pano de fundo, o objetivo do presente artigo consiste em discutir os limites do padrão de acumulação engendrado a partir das políticas neoliberais, cujo um dos aspectos foi o aprofundamento do extrativismo, vinculado à regressão estrutural das economias mais diversificadas da América Latina, ao mesmo tempo em que observa-se extensa destruição ambiental.

Discutir os limites do extrativismo e os desafios colocados para a América Latina implica abordarmos a crise estrutural do capitalismo aberta a partir de 2007. Partimos da proposição segundo a qual esta crise marca o esgotamento da fase iniciada a partir da reestruturação do capitalismo desencadeada como resposta à crise de superprodução dos anos 1970. O fim dessa fase abre um período tenso e instável de acirramento da luta pela hegemonia mundial e de reestruturação do sistema. Os rumos da América Latina devem ser discutidos no interior desses processos. Portanto, o fim do boom de *commodities* denota os limites de um padrão de acumulação que articula as economias latino-americanas à economia global como espaço de valorização do capital financeiro e como fornecedora de produtos primários. Situação que implicou em reprimarização, e desindustrialização das principais economias da região. Dessa forma, a análise das economias latino-americanas parte da compreensão da posição dependente e subordinada da região na economia mundial.

O referencial teórico da análise é a tradição marxista. O ponto de partida da análise é a economia mundial concebida como totalidade. Não é possível a compreensão da via de desenvolvimento capitalista da América Latina sem compreendermos sua posição dependente e subordinada na economia global. Embora as especificidades econômicas, sociais, políticas e históricas nacionais sejam pronunciadas e sejam de grande importância, a região conforma uma unidade em decorrência de sua formação no bojo do processo histórico de expansão capitalista e de seu papel como espaço de valorização de capital, como fornecedora de matérias-primas, como mercado e como exportadora de excedente. As formas de dependência não são estáticas, variam conforme a dinâmica da economia mundial e as transformações econômicas, políticas e sociais internas e as diferentes correlações de forças resultantes desses complexos processos.

A profundidade da crise da década de 1970 levou o capitalismo a se reestruturar. No entanto, a reestruturação do sistema não conseguiu reverter a queda de rentabilidade, que era a causa subjacente da crise, não obstante a sua parcial recuperação até o final da década de 1990. Isto, entre outros desdobramentos, estimulou o inchaço da esfera financeira, que se expandia aceleradamente como um elemento central e inerente ao próprio desenvolvimento do sistema. Este processo ampliou a instabilidade sistêmica, como indicam as recorrentes crises financeiras verificadas desde os anos de 1980. Concomitantemente, observa-se, sobretudo devido ao ritmo lento de acumulação no centro, a reconfiguração espacial da acumulação em direção à periferia, em particular para o leste asiático, com a formação de cadeias produtivas de âmbito mundial. Alguns países periféricos dessa região passaram por rápidos processos de industrialização, enquanto os países centrais se desindustrializaram.

Outro elemento importante da crise dos anos de 1970 foi a crise energética. Os dois choques do petróleo escancararam o problema ambiental e a insustentabilidade do padrão de acumulação no longo prazo, o que desencadeou crescente discussão sobre a possibilidade de um desenvolvimento sustentável. O capital busca, desde então, articular uma resposta à crise ecológica compatível com a sua lógica de valorização, transformando o problema da sustentabilidade em um novo espaço de acumulação. Mas isso não deteve, como era de se esperar, a acelerada degradação do meio ambiente. As necessidades de recursos naturais não parou de crescer, assim como a poluição só aumentou, apesar das sucessivas metas estabelecidas nas inúmeras conferências mundiais desde a Rio 92, ao ponto de estarmos, hoje, nos defrontando com desequilíbrios ecológicos que não mais poderão ser revertidos.

A crescente necessidade de matérias-primas, combustíveis fósseis e alimentos reforçaram o papel da maior parte da periferia como fornecedora desses recursos. Os países periféricos que se industrializaram o fizeram com base nos padrões produtivo, tecnológico e de consumo dos países ocidentais, o que contribuiu para aprofundar a crise. A China, que em cerca de 30 anos transformou-se na segunda economia do mundo e em uma grande potência, baseou seu desenvolvimento nesses padrões, ao invés de trilhar o caminho do ecosocialismo. Tornou-se em uma voraz consumidora de recursos naturais e em um dos países mais poluidores do mundo.

Essas transformações estão, em boa medida, articuladas à proeminência do capital financeiro. Concomitantemente, o acirramento da concorrência e a expansão exacerbada da capacidade produtiva em escala mundial, que se deve em parte aos novos espaços de acumulação na Ásia, dificultam a acumulação nas economias centrais, que apresentam menor competitividade, estimulando os capitais aí formados buscarem melhores condições de valorização na periferia, onde encontram força de trabalho abundante, barata e disciplinada e legislação ambiental permissiva, e na esfera financeira, que tem uma dinâmica própria, baseada, em parte, no crescimento exponencial do endividamento das famílias, das empresas e do Estado. Este foi um terreno fértil para a formação de sucessivas bolhas especulativas

O movimento de descolamento de capitais em direção a periferia foi bastante desigual, verificou-se uma concentração no leste asiático. Um dos resultados desses processos multifacetados foi que o centro do sistema capitalista e vastas áreas da periferia, entre 1980-2003, apresentaram baixo crescimento, enquanto que os novos espaços de acumulação da Ásia se expandiram aceleradamente. Neste contexto, as bolhas especulativas e o forte avanço da acumulação na Ásia evitaram que o capitalismo entrasse em uma prolongada estagnação.

As diferentes regiões da periferia, impactadas por esses processos, seguiram caminhos distintos, de acordo com as condições regionais e nacionais e com as formas de inserção na economia global. Alguns poucos países asiáticos, que conseguiam absorver tecnologia e consideráveis fluxos de capital estrangeiro, avançaram consideravelmente, entre 1980 e 2003, em seus processos de industrialização.

Obviamente que a ascensão do Leste asiático não deveu-se somente às possibilidades abertas pelas transformações na economia mundial. Também foram decisivos os projetos de desenvolvimento calcados nas exportações de manufaturados, que foram sustentados por ampla base de sustentação política e por Estados com capacidade de ação abrangente na economia, como nos casos da Coreia do Sul e, sobretudo, da China.

Em contraste, o grosso da periferia apresentou baixo crescimento e agravamento dos problemas econômicos e sociais neste mesmo período. A América Latina, apesar das marcantes diferenças nacionais, apresentou um medíocre crescimento econômico, acompanhado de crises inflacionárias, de severas crises de endividamento externo e de retrocesso social. Processos que foram particularmente duros para aqueles países que tinham avançado na industrialização via substituição de importações. O esgotamento da fase desenvolvimentista preparou o terreno para o avanço do neoliberalismo, sustentado no fortalecimento das frações de classe vinculadas às exportações e à especulação financeira, que contaram com o apoio dos EUA, do FMI e do capital financeiro global. As políticas econômicas, inspiradas no Consenso de Washington, passaram a orientar os planos de estabilização, baseados em âncoras cambiais, na abertura e desregulamentação das economias e na privatização das empresas estatais. Neste contexto, verificou-se o aprofundamento da dependência e da vulnerabilidade externa da América Latina.

Superando a instabilidade observada na década de 1990, a economia mundial entrou em uma fase de crescimento, entre 2003 e 2008, que resultou, em parte, da política expansiva adotada pelos EUA como resposta à crise da Nasdaq (2001) e da acelerada expansão da economia chinesa. Esta política expansiva estimulou a formação de uma gigantesca bolha especulativa no setor imobiliário, que acabou envolvendo inúmeros outros países.

A China se transformou em um polo dinâmico de acumulação, reorganizando a divisão internacional do trabalho ao criar sua própria periferia. A América Latina tendeu a gravitar em torno da potência asiática, como exportadora de *decommodities* e bens manufaturados de baixo valor agregado. Exportadora de recursos naturais não renováveis. Mesmo os considerados renováveis, como a soja, dada a enorme escala de produção, estão levando à destruição ambiental extensas áreas de floresta e cerrados, além do esgotamento dos recursos hídricos. Privilegiar esta forma de inserção na economia mundial reafirmou dependência da região.

Esta situação configurou-se de maneira evidente a partir de 2003, com o início da fase expansiva. Em virtude do acelerado crescimento chinês e da exacerbação da especulação, verificou-se a majoração acentuada dos preços das *commodities*, que cresceram, entre 2002 e 2011, 230%, sendo que os preços das minerais cresceram 322%, e o das energéticas 310%.

A América Latina, nos anos de 1990, viveu uma situação de baixo crescimento, elevada vulnerabilidade externa, instabilidade financeira e cambial, precarização das condições de vida e trabalho, degradação ambiental e permanência das profundas desigualdades sociais. As crises do México, em 1995, do Brasil, em 1999, e da Argentina, em 2000, enfraqueceram o neoliberalismo, abrindo a possibilidade de ascensão de forças de centro-esquerda. Os governos de centro-esquerda eleitos no início do século XXI, apesar de suas peculiaridades, adotaram políticas voltadas para o desenvolvimento e para o combate a miséria e a desigualdade social.

A elevação dos preços das *commodities* e dos termos de troca e a entrada significativa de capitais estrangeiros ao diminuir a vulnerabilidade externa, possibilitaram a expansão do mercado interno a partir do incremento do consumo, dos investimentos e dos gastos públicos, sem, contudo, gerar graves crises cambiais como na década de 1990. Ademais, para os países com economias menos diversificadas o incremento das exportações foi a principal alavanca da expansão do PIB. O crescimento acompanhado de melhoras na distribuição da renda, mesmo que tímidas, contribuiu para a legitimação desses governos. Todavia, isto não seria o suficiente para evitar suas quedas quando a situação se deteriorou a partir de 2015.

O intenso comércio com a China, de acordo com Santos (2015) e Leite (2017), foi decisivo neste processo. O comércio bilateral da região com o país asiático se multiplicou por 22 vezes entre 2001 e 2013. Neste período, o saldo comercial favorável à América Latina no que se refere às *commodities* saltou de 2,3 bilhões de dólares para 62,6 bilhões. Em contra partida, o déficit relativo aos produtos manufaturados passou de 7,5 bilhões para 130,7 bilhões de dólares. Os termos de troca da América Latina sofreram um incremento de 38%.

Para alguns países, esta evolução implicou na reprimarização das exportações. Estes países também viram agravados os processos de desindustrialização. Para maioria, no entanto, o boom de *commodities* representou um reforço do peso, já elevado, dos setores exportadores. O esforço exportador teve também efeitos deletérios para o meio ambiente, para a diversificação e para dinamismo dessas economias, apesar dos ganhos de curto prazo.

Apesar das economias latino-americanas terem sido duramente impactadas pela crise de 2008, isso não significou de imediato um período de estagnação. O boom das *commodities* não se encerrou com a crise. Os preços das *commodities* caíram no ano seguinte, mas se recuperaram até 2011. A partir dessa data, tenderam a cair suavemente até 2014, quando declinaram de maneira mais acentuada. Este comportamento deveu-se sobretudo a forma como a China respondeu à crise por meio de abrangente programa de investimento na infraestrutura e na indústria. Uma das consequências dessa estratégia foi a manutenção de forte demanda por bens primários. Outra, foi o agravamento da situação de superprodução ao acarretar um considerável excesso de capacidade ociosa em vários setores importantes da economia chinesa, o que levou, em seguida, à desaceleração da atividade econômica e à queda dos preços das *commodities*. O término do boom impactou diretamente os países latino-americanos.

Todavia, a América Latina está longe de ser um espaço econômico, social, político e cultural homogêneo. Por isso, é preciso ter cautela quanto à generalizações, o que nos leva colocar algumas ressalvas à análise de Svampa (2019). Para as economias mais diversificadas da região, como as do México, do Brasil e talvez da Argentina, nas quais verificou-se um avanço do processo de industrialização e, um pouco mais tarde, configurou-se um espaço relativamente importante de valorização do capital financeiro, o conceito de neoextrativismo parece estreito demais para dar conta da complexidade dessas economias e de suas políticas econômicas. Para esses casos, embora o boom de *commodities* ao melhorar o desempenho das exportações e os termos de intercâmbio tenha contribuído para o forte crescimento observado a partir de 2003 até 2013, tal crescimento, como no caso do Brasil, dependeu mais do desempenho do mercado interno, que se expandiu sobretudo em virtude do incremento do consumo e, em menor medida, do investimento. No México, as exportações de manufaturados desempenham um papel importante, mesmo que este país se caracterize por ser um entreposto de montagem de produtos industrializados. A importância dos efeitos do boom de *commodities* parece residir muito mais no fato dele reduzir a vulnerabilidade externa e com isso abrir espaço para a adoção de políticas econômicas expansivas e muito moderadamente distributivistas do que ser a alavanca do crescimento. Políticas que não significaram um rompimento drástico com o neoliberalismo. Ademais, o forte fluxo de capitais externos, em boa medida de caráter especulativo, em um contexto de elevada liquidez internacional, também contribuiu conjuntamente para a redução da vulnerabilidade externa. A redução da vulnerabilidade externa evitou as recorrentes crises cambiais vividas na década de 1990, que estrangularam qualquer tentativa de expansão mais robusta naquela década. A autora parece não dar a devida atenção para esses processos, indicando ser apenas o extrativismo o

motor da economia.

Para os países com economias menos diversificadas, em particular da América do Sul, o boom de *commodities* foi importante para a consolidação do neoextrativismo, permitindo que os governos de centro-esquerda captassem maior parcela do excedente e a direcionasse para políticas de caráter distributivistas, que, apesar de importantes ao melhorarem as condições de vida de parcela significativa da população, não resolveram os históricos e graves problemas sociais da região e muitas vezes passaram por cima dos interesses e aspirações dos povos tradicionais. Estes governos também não lograram impulsionar a diversificação das economias desses países. A onda de centro-esquerda teve vida curta, esmoreceu junto com o boom de *commodities*, e foi sucedida por governos conservadores, que no aspecto econômico retomaram as políticas neoliberais e o extrativismo.

Seja como for, o extrativismo, característica estrutural das economias latino-americanas, revigorado com o boom de *commodities*, aprofundou a dependência e a crise ambiental, tolhendo qualquer perspectiva de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável, pois o que se coloca no atual contexto é a necessidade de um outro modelo, não baseado na intensa extração de recursos naturais, que em pouco tempo levarão a exaustão das reservas minerais e de água potável e do solo. Modelo que implicaria outras formas de produzir, de consumir e de relação com a natureza, e, portanto, a superação do capitalismo.

A América do Sul foi região mais impactada no curto prazo pelo boom de *commodities*, apresentando alta taxa de crescimento, acompanhada de melhora da distribuição da renda e diminuição da pobreza, superior tanto ao período anterior como ao posterior. Entre 1980 e 2003, como indicou Santos (2015) e a CEPAL (2022), a região cresceu 2,8%. Durante o boom de *commodities* o crescimento médio do PIB foi de 5,3%, caindo para cerca de 1,0%, entre 2012 e 2019. Os termos de troca que cresceram cerca de 60% de 2000 a 2010 e caíram, de 2011 até 2019, 15,7%. Também observamos o incremento de reservas internacionais e valorização da moeda, que contribuiu para valorizar os salários.

O México, segundo Santos (2015), foi pouco afetado pelo boom de *commodities*, apesar deste país ser um exportador de petróleo. O PIB mexicano cresceu, entre 1980 e 2003, em média por ano 2,7%. Manteve este mesmo patamar entre 2004-2011. No período 2012-2019, apresentou, segundo a CEPAL (2019), um crescimento um pouco menor, cerca de 2,2%. A sua menor dependência em relação às exportações de *commodities* ajuda a entender esse comportamento. Suas exportações cresceram 75% entre 2000 e 2008, enquanto as sul-americanas cresceram 324%. Este desempenho decorreu, em grande medida, do fato do México ser muito dependente dos EUA, além de exportar pouco para China e ter enfrentado acirrada concorrência chinesa no setor de manufaturados. O modesto crescimento do México se refletiu na parca redução da pobreza. Em 2002, o número de pobres situava-se ao redor de 39% da população, declinando para 36,3%, em 2010, ao mesmo tempo em que o número de indigentes crescia de 12,6% para 13,3% entre esses anos. Este país não apresentou grandes desequilíbrios externos e sua moeda não se valorizou como a dos países da parte sul do continente. Diferenciando-se dessa região, também não apresentou uma reprimarização de suas exportações, que continuaram concentradas em bens manufaturados.

Os países da América Central, segundo Santos (2015) e a CEPAL (2016), também foram pouco atingidos pelo boom de *commodities*, dado que a região não é uma exportadora relevante de bens primários. Os termos de troca dos países da região, entre 2000 e 2010, declinaram 14%. O seu crescimento esteve vinculado no período muito mais ao financiamento externo, o que aprofundou a já grave situação de dependência regional. O desempenho das economias centro-americanas foi desigual no período. Panamá, República Dominicana, Honduras e Costa Rica apresentaram um crescimento relativamente acentuado, enquanto Belize, Haiti, El Salvador, Nicarágua e Guatemala apresentaram baixo ou moderado crescimento.

Embora o boom de *commodities* tenha contribuído de forma relevante para o crescimento econômico, para a redução da pobreza e para a diminuição da vulnerabilidade externa, a forma da inserção das economias latino-americanas como exportadora de bens primários e espaço de valorização fictícia de capital no capitalismo reforçou velhas estruturas vinculadas a exploração predatória de recursos naturais e a transferência de excedente para os centros do sistema. Processo evidente na reprimarização das exportações e no avanço da desindustrialização, sobretudo na América do Sul. Mesmos países que dispunham de uma economia mais diversificada, como o Brasil, vivem um processo de perda de densidade econômica desde o início do período neoliberal, tendência reforçada nos últimos anos. Os países com economias menos diversificadas, como a Venezuela, o Equador e a Bolívia, não obstante terem sido no período do boom de *commodities* governados por governos mais à esquerda, não conseguiram se aproveitar da situação para redirecionar o desenvolvimento, mesmo tendo se apropriado por meio de nacionalizações e maior regulação estatal de parte considerável da renda originada do incremento das exportações de bens primários, direcionando-a sobretudo para políticas sociais, o que, sem dúvida, foi importante, mas insuficiente para iniciar transformações socioeconômicas mais profundas.

Ou seja, os países da região passam por um processo de involução estrutural, acompanhado de aprofundamento da dependência e da subordinação e crescente degradação ambiental. O reforço das velhas estruturas também dificulta uma maior integração regional. Segundo Santos (2015) e a CEPAL (2016), a participação da indústria de transformação no valor agregado adicionado total, entre 2000 e 2014, declinou de 18% para 13,7% na região. Em 2000, 58,2% das exportações latino-americanas correspondiam a produtos manufaturados e 41,8% a produtos primários. Em 2013, 47,0% correspondiam a produtos manufaturados e 53% a primários.

As forças de centro esquerda e esquerda que assumiram vários governos na fase expansiva na América Latina implementaram padrões de crescimento fundados sobretudo na expansão do consumo, que tem fôlego curto, e nas exportações. Os limites desse padrão de crescimento foram explicitados com a crise estrutural aberta em

2008 e com a desaceleração da economia chinesa, eventos que acarretaram o esgotamento do ciclo expansivo das *commodities*.

O esgotamento deste ciclo é um fator importante para entendermos a guinada à direita e a reação neoliberal, sobretudo na América do Sul. Dos governos de esquerda e centro esquerda só o da Venezuela resistiu. Os demais foram vítimas de golpe de Estado ou foram derrotados em eleições. Estes governos não sobreviveram ao fim do ciclo de *commodities*. É óbvio que os golpes de Estado que derrubaram esses governos não podem ser explicados única e mecanicamente pelos processos econômicos. Inúmeros outros determinantes de ordem política interna confluíram para esse desfecho.

A profunda crise aberta em 2007-2008 abriu uma fase de baixo crescimento mundial, da qual a desaceleração da economia chinesa e a queda dos preços das *commodities* são desdobramentos. Embora a América Latina tenha reagido à crise a partir de políticas anticíclicas, a região parece ter entrado em uma fase de quase estagnação. Esta situação também deveu-se a um conjunto de problemas internos específicos a cada país, que não poderíamos aprofundar nos estreitos limites das presentes notas. O fim do boom de *commodities* e as tendências depressivas do conjunto da economia mundial denotam os limites de um padrão de crescimento dependente, em grande parte, das exportações de bens primários e do consumo, sustentado pelas políticas distributivistas, pelo incremento do crédito e do endividamento das famílias e empresas.

O capital adotou a austeridade fiscal e o arrocho dos salários e dos direitos dos trabalhadores como eixo de sua política para enfrentar a crise. Paralelamente, implementou reduções drásticas nas taxas de juros e uma política monetária largamente expansiva com o intuito de salvar o capital fictício. A China, enquanto isso, adotou políticas anticíclicas voltadas para direcionar sua economia para o mercado interno, diminuindo a dependência em relação às exportações. Estas saídas acirraram as disputas pela hegemonia mundial, pois a China, que esta longe de ser um país em desenvolvimento, tende a projetar-se, cada vez mais, como grande potência.

Os países, como o Brasil de Temer e Bolsonaro, que aderiram às políticas da austeridade e se aproximaram dos EUA, aprofundaram a tendência de baixo crescimento. Os recentes golpes de Estado na América Latina o enfraquecimento da UNASUL e da ALBA e o surgimento da Aliança do Pacífico, indicaram a retomada do neoliberalismo. Ao mesmo tempo em que a integração regional se enfraqueceu, como também a política Sul - Sul e a aposta nos BRICs, sobretudo em virtude da política do governo Bolsonaro.

A deterioração das condições econômicas e sociais levou a crescente resistência popular, observada no Chile, na Colômbia, na Bolívia e no Equador, que redundou na eleição de Fernandes na Argentina, de Arce na Bolívia, de Borici no Chile, Castillo no Peru e recentemente de Petros na Colômbia, indicando um retorno dos governos de centro-esquerda, só que em uma conjuntura muito mais difícil que a do início dos anos 2000. A retomada do reformismo vai enfrentar uma conjuntura de baixo crescimento global e de acirramento das disputas pela hegemonia entre os EUA e a China.

As dificuldades de Borici, no Chile, logo no início de seu governo, são ilustrativas. Desde logo, o governo chileno reafirmou seu compromisso com o dogma neoliberal da estabilidade fiscal, não obstante a adoção de medidas para auxiliar os setores mais vulneráveis. As medidas adotadas até o momento parecem não ser suficientes para enfrentar o aumento da pobreza e a elevada inflação. Não é casual que em pouco tempo a popularidade do governo tenha despencado.

A instabilidade do governo Castillo no Peru e as dificuldades de Fernandes, que enfrenta uma crise inflacionária, a estagnação da economia, a enorme vulnerabilidade externa e o aumento da pobreza, são outros exemplos das dificuldades que se colocam para essas forças que buscam imprimir novos rumos para a região.

Da mesma forma, não será nada fácil Petros aplicar seu programa baseado na reforma agrária; na transição do modelo de crescimento extrativista para uma economia ecológica, fundada no conhecimento e na soberania alimentar; na proteção da agricultura e da indústria nacional, no incentivo à produção de energias limpas, na introdução de uma reforma tributária progressiva, na adoção de programas sociais de transferência de renda para enfrentar a miséria e a fome, na proteção das minorias, na ampliação dos investimentos na saúde e na educação e na promoção da paz. Um programa com esta amplitude, que pretende atacar problemas estruturais, exigirá extensa mobilização popular incompatível com o reformismo limitado da primeira onda de governos de centro-esquerda na região. As eleições de outubro no Brasil adquirem, neste contexto, grande importância para a região. A provável vitória de Lula consolidará o avanço da centro esquerda e abrirá novas possibilidades para a América Latina.

A partir desse quadro e do aprofundamento da crise estrutural do capital coloca-se para os países latino-americanos a ruptura tanto com o modelo neoextrativista quanto com o modelo neoliberal.

Conclusões

Com o esgotamento do ciclo das *commodities* parece delinear-se para a América Latina um período de baixo crescimento e manutenção de uma inserção subordinada e dependente no capitalismo global. As fortes relações entre os EUA e as economias asiáticas, em particular a chinesa, estão sendo colocadas em xeque pela atual crise, o que parece abrir uma fase de acirramento das disputas em torno da hegemonia mundial. A América Latina, que está longe de ser uma unidade, encontra-se numa encruzilhada. A proposta das forças neoliberais na região continua sendo a austeridade, que busca recompor a lucratividade e competitividade a partir do arrocho dos salários, da degradação das condições de vida e da redução dos direitos sociais, acompanhando a resposta que o capital busca dar a crise de superacumulação. A esquerda terá que repensar suas estratégias de desenvolvimento e inserção na economia global. Contudo, terão que encaminhar essas questões em um contexto mais competitivo e menos dinâmico, marcado pelo acirramento das disputas pela hegemonia e sem o bônus do ciclo

Bibliografia

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) (2016). Estudio económico de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado em 10 julho de 2022 de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/86/S1600799_es.pdf

(2022) CEPALSTAT. Recuperado em 14 de julho de 2022 de <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

FMI – DATA (2022). Consultado em <https://www.imf.org/en/Data>

Leite, M. V. C. (2017). Integração constrangida na América Latina: velhos e novos problemas do subdesenvolvimento no início do século XXI. Tese de doutorado, Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas.

Santos, B. G. (2015). O ciclo econômico da América Latina dos últimos 12 anos em uma perspectiva de restrição externa. Revista do BNDES, 43, 205-251.

Svampa, M. (2019). *As fronteiras do neoextrativismo na América Latina*. São Paulo: Elefante.

Palabras clave

Desenvolvimento, Ciclo de *Commodities*, Crise

O Imperialismo com “características chinesas” na América na Latina: um foco nas relações econômicas China-Brasil (2000-2020)

Andreia Bomfim¹;

Jorge Ribeiro¹

1 - UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Resumen de la ponencia

Este trabalho é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Relações Internacionais (UFBA), com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e UFBA. O objeto deste trabalho é a presença econômica da China na América Latina (AL) com foco no caso concreto do Brasil entre os anos 2000-2020. O objetivo é estudar o desenvolvimento desta presença a partir da atuação global da China; a natureza das China-AL e especificamente China-Brasil entre os anos 2000- 2020. Partimos do conceito de Imperialismo, a partir de Lênin (2012) e da Teoria da Dependência a partir de Marini (2000), assim como das interpretações contemporâneas deste conceito e Teoria. Nossa metodologia se desenvolveu a partir da interlocução dialética entre referencial teórico e dados empíricos. Desde 1978 a economia chinesa caminha rumo ao capitalista, a partir da associação entre Estado e capitais, como tratado por Souza (2018). O impulso estatal e a insubordinação ideológica, conforme discutido por Gullo (2014) permitem a projeção global da China a ponto de pôr em xeque a hegemonia norte-americana, apresentado desde então continente asiático uma crescente presença na AL. Para Lênin (2012), o Imperialismo é a fase superior do capitalismo marcada pela predominância dos monopólios, fusão entre capital financeiro e industrial, exportação de capitais etc. Estas características centrais permitem identificar o caráter imperialista da China, que contribui tanto para a diversificação como para o aprofundamento da condição dependente dos países da AL. As burguesias nacionais, por se beneficiarem diretamente da relação assimétrica China-AL, não atuam decisivamente para o rompimento do padrão dependente. Para corroborar empiricamente o crescimento da presença chinesa especificamente no Brasil temos que: Segundo o Atlas of Economic Complexity, a China em 2009 se tornou o principal parceiro comercial do Brasil respondendo por 21,3% das exportações brasileiras para um valor de US\$ 21,7 bilhões, ultrapassando os Estados Unidos que na ocasião respondiam por 16% para um valor de US\$ 16,6 bilhões. No que tange à presença dos capitais chineses no Brasil, segundo Cariello (2020), em 2010 a presença do capital chinês se concretiza alcançando o valor de US\$ 13 bilhões. Em 2016, de acordo com Almeida (2019) os investimentos chineses corresponderam a US\$ 226 bilhões, seguindo o padrão crescente dos investimentos chineses no mundo. E ainda segundo Cariello (2020), entre 2005 e 2020, 47% de todo o estoque de investimentos chineses na América Latina foram destinados ao Brasil.

Introducción

De maneira geral há na atualidade duas posições bem distintas a respeito da compreensão sociopolítica da China do ponto de vista de sua economia nacional, e de sua atuação e situação no cenário internacional. Quanto à questão nacional, muitos tendem a compreender o respectivo país como um país socialista, afirmando a existência de um suposto socialismo com características chinesas, que é também a retórica oficial adotada pelos dirigentes chineses. Do ponto de vista de sua atuação internacional, muitos não definem a China como um país imperialista. Nossa posição é contrária a estas. Para nós, partindo tanto do ponto de vista conceitual no que tange o socialismo e o imperialismo, quanto do ponto de vista empírico, e logo da articulação destes, a China se constitui em um país capitalista e imperialista.

O trocadilho “imperialismo com características chinesas” que utilizamos no título deste artigo é uma espécie de provocação para chamar atenção ao *modus operandi* deste imperialismo que utiliza sistematicamente de um discurso de ganha-ganha em seus negócios bilaterais regionais com os países dependentes (Almeida, 2022). Contestaremos este discurso ao pontuar como nas relações entre a China e esse países dependentes, especificamente com o Brasil, aquele contribui para que se aprofunde o status dependente deste.

1.1 China, um Estado capitalista

Renildo Souza (2018) aponta, de modo substancial, que a série de reformas que se iniciaram na China a partir de 1979 passaram a orientar sistematicamente a economia chinesa a um funcionamento em prol da lógica de mercado e dos capitais privados. Neste estudo identificamos um conjunto de reformas chamadas orgânicas, pois

modificam globalmente o caráter do Estado chinês: “[...] o curso efetivo da modernização chinesa, com a explosiva elevação do capital e o aumento do proletariado, vindo da agricultura, é consistente com o desenvolvimento da economia capitalista” (SOUZA, 2018, p. 53). E especificamente no que tange à retórica de um socialismo com características chinesas.

Não obstante as referências ao socialismo com características chinesas, a oratória dos dirigentes chineses justifica as reformas de desmantelamento das comunas populares, descoletivização da agricultura, privatização de parte da economia, dominação da lógica do capital e propagação dos valores ideológicos burgueses, com ameaça de bloqueio da perspectiva socialista (Souza, 2018, p. 65).

É possível identificar que nesse processo tudo aquilo que dizia respeito ao período maoísta passou a sofrer uma espécie de demonização, servindo também como combustível para as reformas liberalizantes (Souza, 2018). Neste sentido o autor aponta que

Em vez de simplesmente apontar os limites históricos de algumas formas econômicas específicas e os impasses, a direção do PCC, sob a liderança de Deng Xiaoping, adotou uma nova linha política, voltada para, globalmente, interditar a discussão tanto das possibilidades de correção da estratégia econômica maoísta, quanto da retomada do projeto socialista [...] Deng pintou a Revolução Cultural como caos e regressão, sobretudo na economia. Daí o apelo de racionalização, modernização, desenvolvimento das forças produtivas. (Souza, 2018, p. 47-48).

Mas este desenvolvimento das forças produtivas impulsionado por Deng deve ser compreendido como enquadrado dentro de uma perspectiva pró-mercado e capitais privados. Deng acreditava que o desenvolvimento econômico capitalista por si geraria mais riqueza e sua progressiva distribuição (Souza, 2018). Porém, “Hoje, o mundo e a China não confirmam essa tendência progressiva, crescente, essa marcha batida de justiça social na distribuição da riqueza. As desigualdades sociais exacerbadas são a crise do século XXI” (Souza, 2018, p. 51). Como chamar de socialismo uma situação na qual

[N]A China, avança e multiplica-se vertiginosamente o produto da atividade econômica, mas surge uma ínfima minoria dos ricos e bilionários, e ampliam-se as desigualdades. Melhoram as condições de vida de grandes massas da população, mas aparecem novas formas de privações para alguns setores sociais, como agricultores pobres. Os serviços sociais, de acesso público, são limitados. A exploração e a opressão sobre os trabalhadores são mantidas, estruturalmente (Souza, 2018, p. 52).

Com base no exposto acima, mas também em outros autores que tratam do assunto, assim como em uma série de dados empíricos analisados de forma articulada com a teoria que nos orienta, resta-nos perguntar: de onde partem aqueles que proclamam uma China contemporânea socialista? Não nos parece que partam da análise da realidade concreta.

1.2 China. Imperialista?

Diversos autores trataram do tema do Imperialismo, mas foi Lenin quem – se valendo criticamente das contribuições destes autores –, melhor sistematizou as características do Imperialismo (Lênin, 2011), compreendido por ele como uma etapa; a etapa superior do capitalismo. De forma resumida:

O imperialismo é, pois, o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (Lênin, 2011, p.218).

Vários autores atualizaram o conceito de Imperialismo a partir de Lênin, identificando nossas características e também novas fases. Boron (2005) identifica uma segunda fase do imperialismo, que se inicia no pós- Segunda Guerra Mundial; para ele, apesar das novas características que identifica, as características fundamentais do Imperialismo como apontadas pelos clássicos persistem e são aprofundadas. Em suas palavras:

“Mientras un puñado de naciones del capitalismo desarrollado

reforzó su capacidad para controlar, al menos parcialmente, los procesos productivos a escala mundial, la financiarización de la economía internacional y la creciente circulación de mercancías y servicios, la enorme mayoría de los países vio profundizar su

Enquanto o capitalismo for capitalismo, o excedente de capital não é consagrado à elevação do nível de vida das massas do país, pois significaria a diminuição dos lucros dos capitalistas, mas ao aumento desses lucros através da exportação de capitais para o estrangeiro, para os países atrasados. Nestes países atrasados o lucro é em geral elevado, pois os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos, e as matérias primas baratas (Lênin, 2011, p.181).

Podemos afirmar então que na atualidade descrita por Screpanti (2014) e Smith (2016), esses capitais, mantendo fundamentalmente o mesmo modus operandis descrito por Lênin (2011) aprofundam seus poderes e aumentam vertiginosamente a capacidade de se expandirem globalmente. O capitalismo torna-se verdadeiramente hegemônico. Tais autores, com suas contribuições sobre o Imperialismo, nos trazem dados capazes de demonstrar que a China apresenta todas as características de um país imperialista. Lautenschlager (2017), analisando o período entre 2008-2012 aponta : “O processo de consolidação da liderança da China como mais importante fornecedor de bens de capital do mundo” (Lautenschlager, 2017, p. 211). De acordo com Souza (2018, p. 251):

“O gigantismo e o inexorável funcionamento dos capitais chineses já impuseram e tendem a intensificar a necessidade orgânica e histórica de mais mercados, mais lucros e mais acumulação, com penetração em todo o mundo, com estruturais impactos políticos e sociais. São atingidas as as dimensões econômicas mais diversas, desde o comércio, a tecnologia e inovação, os recursos naturais, a força de trabalho e as finanças, inclusive a típica exportação de capitais. Isso é próprio do grande capital, a partir de uma superpotência, sobretudo nas condições do capitalismo do século XXI”.

É importante destacar que a China além de ser bastante atrativa do ponto de vista da exportação de capitais por parte de capitais estrangeiros, principalmente devido a presença da possibilidade de superexploração do trabalho em sua economia, que conta com a maior população do mundo, e logo com um mercado interno poderoso; também explora estes mercados (de trabalho e consumidor) e exporta capitais que se direcionam a superexplorar a força de trabalho em países periféricos, como é o caso do Brasil. A seguir veremos a forma como ocorre essa atuação imperialista da China no que concerne à economia brasileira.

Desarrollo

2. As relações econômicas China-Brasil (2000-2020): Imperialismo e Dependência

Compreendemos o Imperialismo e a Dependência enquanto uma totalidade, enquanto uma unidade do diverso, como nos ensina Karl Marx. Segundo Marini (2000), o fundamento da Dependência é a superexploração do trabalho, mecanismo que permite a transferência de mais-valor das economias dependentes para os países capitalistas centrais. Recordando Boron (2005): “A transferência de excedentes da periferia para os centros metropolitanos consiste em um mecanismo tradicional do imperialismo”.

A seguir, veremos dados empíricos sobre as relações desiguais que se estabelecem entre China e Brasil e como a potência asiática se beneficia desse mecanismo de transferência de valor citado acima. Os dados a seguir fazem também cair por terra o discurso tão conclamado de um suposto ganha-ganha neste tipo de relações com a China. Trataremos das relações econômicas sino-brasileiras nos últimos vinte anos, entre 2000-2020, observando o comércio bilateral e os investimentos chineses no Brasil, trazendo um quadro amplo e significativoda presença econômica chinesa no país, em interlocução com a teoria discutida anteriormente.

As relações econômicas entre Brasil e China crescem desde 2000, na esteira da ascensão chinesa internacional e do aumento da sua presença econômica e política no continente latinoamericano. Essa aproximação crescente com o Brasil, especificamente, e a América Latina, em caráter mais amplo, se relaciona também com a agenda expansiva da China no horizonte internacional, especialmente pelo processo de internacionalização de seus capitais, dentro de uma estratégia geopolítica ativa (Xing, 2016).

No caso brasileiro, o comércio bilateral vem crescendo, com destaque para a última década marcada pelo fato da China ter alcançado uma posição de destaque no comércio exterior brasileiro, ultrapassando países como Estados Unidos, Coreia do Sul, Japão, Alemanha, Inglaterra, e outros parceiros comerciais brasileiros regionais como a Argentina e o Chile. Exemplo disso é o fato do Brasil ser responsável por 48,3% do valor total das exportações latinoamericanas para a China na série histórica 2000-2020, cujo montante total foi de US\$ 1,2 trilhão. Neste cálculo, conforme informações coletadas na base de dados do The Observatory of Economic Complexity (OEC), o Brasil exportou cerca de US\$ 609 bilhões para a China.

Outra informação relevante sobre o comércio bilateral entre Brasil e China considerando o período 2001-2018 (em bilhões de US\$): saiu dos US\$ 3,2 bilhões, em 2001, para US\$ 98,9 bilhões, em 2018. Esses dados contribuem para ilustrar o fato da China ter se tornado o principal parceiro comercial do Brasil, desde a década

2.1 - As exportações brasileiras para a China (2000-2020)

Conforme Almeida (2019), somente entre 2000-2003 o crescimento das exportações triplicou, saindo dos 2% em 2000 para 6% em 2003. Observando o quadro geral das exportações brasileiras para a China neste período 2000-2020, temos que o Brasil exportou US\$ 609 bilhões, superando países latino-americanos como Argentina (US\$ 88,3 bilhões), Chile (US\$ 272 bilhões), Colômbia (US\$ 38,9 bilhões), Venezuela (US\$ 93,1 bilhões). Nestes US\$ 609 bilhões, a pauta de exportação é composta, principalmente, por três produtos: Minério de Ferro (US\$ 178 bilhões), Soja (US\$ 206 bilhões), Petróleo Bruto (US\$ 83,7 bilhões). A participação desses produtos nas exportações chegam a 76,9% do total, caracterizando um domínio do setor agropecuário e mineral nessas operações. A evolução das exportações para a China, em valores totais US\$ FOB e dentro do período 2000-2020, segue o seguinte curso: 2000 (US\$ 1,1 bilhão); 2001 (US\$ 1,9 bilhões); 2002 (US\$ 2,6 bilhões); 2003 (US\$ 2,6 bilhões); 2004 (US\$ 5,9 bilhões); 2005 (US\$ 5,9 bilhões); 2006 (US\$ 11,3 bilhões); 2007 (US\$ 16,1 bilhões); 2008 (US\$ 16,6 bilhões); 2009 (US\$ 21 bilhões); 2010 (US\$ 30,8 bilhões); 2015 (US\$ 35,4 bilhões); 2020 (US\$ 67,9 bilhões).

Importante destacar o crescimento da participação percentual da China nas exportações brasileiras, dado que o país lidera a participação média nas exportações dentro da série histórica 2000-2020 (considerando os índices específicos da China no período), com um percentual de 16,8%, seguida pelos Estados Unidos (13,4%), Argentina (7,2%), Holanda (4,3%) e Alemanha (3,5%), por exemplo. Ainda observando detidamente esse indicador, temos que a China, no ano 2000, tinha participação nas exportações de 1,9% e estava posicionada na 11ª colocação no *ranking* dos parceiros comerciais brasileiros. Nos anos posteriores, isso mudou significativamente e a China alcançou uma posição privilegiada nesse *ranking*, chegando aos 31,7%, ultrapassando países centrais do imperialismo, como Estados Unidos, Japão, Alemanha, países industrializados como a Coreia do Sul, além de países sul-americanos, como Argentina e Chile, estes últimos parceiros comerciais brasileiros no âmbito do MERCOSUL.

2.2 - As importações brasileiras da China (2000-2020)

O crescimento e aprofundamento das relações comerciais entre os dois países também pode ser observado no tratamento das importações brasileiras à China, no período 2000-2020. Nesse caso, no referido período, observamos que as importações brasileiras do país asiático corresponderam a US\$ 452 bilhões. Decompondo esse valor, atenta-se para a diversidade da pauta de importação brasileira, destacando-se segmento como o de máquinas e equipamentos e seus principais representantes: Aparelhos telefônicos (US\$ 20 bilhões), acessórios de transmissão (US\$ 13,6 bilhões), componentes de máquinas de escritório (envolvendo processamento de dados) (US\$ 13 bilhões), circuitos integrados (US\$ 9,4 bilhões), computadores (US\$ 9,3 bilhões), equipamentos de transmissão (US\$ 8,4 bilhões). Nesse quadro de aprofundamento do comércio bilateral entre Brasil e China, cabe destacar a evolução das importações brasileiras do país asiático, no período 2000-2020, observando os valores totais US\$ FOB no seguinte curso: 2000 (US\$ 1,4 bilhões); 2005 (US\$ 5,6 bilhões); 2006 (US\$ 8,3 bilhões); 2007 (US\$ 13,3 bilhões); 2008 (US\$ 20,8 bilhões); 2009 (US\$ 16,5 bilhões); 2010 (US\$ 27,6 bilhões); 2015 (US\$ 32,6 bilhões); 2020 (US\$ 36,4 bilhões).

Nesse cenário, a participação chinesa foi estável. Entre 2000-2010, o índice percentual cresceu cerca de sete vezes, saindo dos 2% em direção aos 14%. Entre 2010-2020, o crescimento foi significativo: saiu dos 14% para os 22%, ultrapassando os Estados Unidos que em 2011, estavam no 1º lugar no quadro das importações brasileiras e à frente da China que ocupava o 2º lugar, com uma participação percentual de 14,9% contra 15,5% dos estadunidenses. Em 2012, a situação se inverte, com a China ocupando a primeira colocação e os estadunidenses descendo para a segunda colocação, com um índice percentual de 14,9%, contra 15,8% dos chineses. Desde então, a China detém o 1º lugar no quadro das importações do Brasil e consolida *ostatus* de principal parceiro comercial brasileiro.

Portanto, a China aumentou a sua participação percentual nas importações brasileiras na série histórica, garantindo-lhe uma posição de destaque no *ranking* dos países de onde o Brasil faz suas importações. Olhando retrospectivamente, conforme dados obtidos das bases de dados já citadas, a China saiu do 12º lugar ocupado no ano 2000, com uma participação percentual de 2,2%, para o 1º lugar em 2020, com uma participação percentual de 22,7%. Esse crescimento foi significativo, ultrapassando parceiros sul-americanos do Brasil (Chile e Argentina, por exemplo), além de países europeus e asiáticos (Alemanha, França, Japão, Coreia do Sul, por exemplo).

2.3 - Investimentos chineses no Brasil

A China também ocupa posição relevante nos investimentos externos no Brasil, sobretudo na última década, após a crise mundial de 2008 que reduziu os investimentos dos Estados Unidos e da Europa no país, abrindo um espaço maior para a entrada dos capitais chineses (estatais e privados) no Brasil. Schutte (2020) chama a atenção para o crescimento dos investimentos chineses no Brasil na década recente, dentro da expansão do capitalismo chinês em escala global pela internacionalização dos seus capitais (estatais e privados) chamado *degoing out/going global*, isto é, a competição de grandes empresas em escala internacional (Silva & Dathein, 2014). Essa intensificação, como tratado por Schutte (2020), dos investimentos chineses no Brasil, atingiu um primeiro pico entre 2009 e 2010, superando os índices dos anos anteriores diante do ingresso recente da China nesse

quadro dos principais investidores estrangeiros do Brasil.

A seguir, um mapeamento geral dos investimentos chineses no Brasil dentro da série histórica 2000-2020, para ilustrar a presença dos capitais chineses no Brasil. Cariello (2020) traz um histórico importante sobre os investimentos chineses entre 2007 e 2020 no Brasil em um relatório elaborado para a Comissão Empresarial Brasil-China (CEBC), trazendo sua análise geográfica e setorial destes investimentos. Ele chama a atenção que até o ano de 2020, o Brasil recebeu 47% dos investimentos chineses destinados à América do Sul, em relação ao estoque entre 2005 e 2020. Nessa mesma estatística, o Brasil aparece à frente do Peru (21%), do Chile (11%) e da Argentina (9%).

Observando o fluxo dos investimentos por valores (US\$ bilhões) anunciados e confirmados entre 2010-2020, temos um total de US\$ 92,6 bilhões anunciados (destes, somente US\$ 82,8 foram confirmados). Em relação ao número de projetos entre 2010-2020, temos um total de 235 projetos anunciados (destes, somente 173 foram confirmados). 2010 foi o primeiro “pico” em relação às iniciativas dos capitais chineses no Brasil, aspecto que se repetiu entre 2016-2018, após uma variação no período 2011-2015. Nesses termos, a China rivaliza diretamente com países centrais do capitalismo, como Estados Unidos, França, Japão, Itália, em relação aos investimentos no Brasil: entre 2003 e 2019, o país asiático ficou atrás apenas dos EUA, em termos de estoque de investimentos, com um índice de 30,9% (contra 31,2% dos estadunidenses).

A distribuição setorial desses investimentos no Brasil entre 2007-2020, em relação aos projetos e seus respectivos valores confirmados, conforme Cariello (2020), se estrutura da seguinte forma: O setor de eletricidade e gás ocupa uma posição relevante com 48% dos valores confirmados e 31% dos projetos confirmados. Em relação aos valores confirmados, a extração de petróleo e gás também ocupa uma posição relevante contando com 28% do total, mas apenas 7% em relação ao número de projetos confirmados. A área de extração de petróleo e gás conta com a presença de grandes estatais chinesas, como a China Petrochemical Corporation (Sinopec), China National Petroleum Corporation (CNPC). Grandes estatais chinesas também participam do setor de eletricidade e gás, a exemplo da China Three Gorges (CTG) e a State Grid, lembrando que o leque de empresas chinesas no Brasil, face à diversificação setorial dos investimentos, é diverso. A indústria manufatureira, que conta com 28% do total dos projetos confirmados, mas apenas 6% do total dos valores de investimentos confirmados, também é uma importante área de entrada dos capitais chineses.

Outra sinalização trazida por Cariello (2020), é a distribuição geográfica dos investimentos chineses no Brasil, ao longo desse período de vinte anos (2000-2020). A região Sudeste, atraiu cerca de 51% do total de projetos anunciados e confirmados pelas empresas chinesas no país. A região Nordeste vem logo atrás com 18%, seguida pelo Centro-Oeste com 12%, depois o Sul com 10% e por último o Norte com 8%. Detalhando essa estatística a nível dos estados nessas regiões, cabe destaque para São Paulo e Minas Gerais enquanto os principais estados nacionais na atração dos investimentos chineses (projetos confirmados) (São Paulo com pouco mais de 31% e Minas Gerais com mais de 8%), seguidos pela Bahia, com índice de 7,1%, classificado como o terceiro receptor do país nessa categoria, sendo sede de grandes projetos de infraestrutura e mobilidade com participação chinesa nos anos recentes.

Cariello (2020) também chama a atenção para a forma de ingresso dos investimentos chineses no Brasil, considerando os valores dos projetos já confirmados: 70% do total dos valores de projetos confirmados (estoque de investimentos) ingressam na forma de fusões e aquisições (M&A), isto é, comprando parte ou totalidade de empresas brasileiras e, secundariamente, parte ou totalidade de empresas estrangeiras presentes no Brasil, ou se fundindo com companhias brasileiras (tornando-se uma empresa única), dentro de atividades já existentes (iniciativas *brownfield*); 24% ingressam por meio de iniciativas *greenfield*, que são projetos novos, conduzidos por empresas chinesas (em consórcio ou sozinhas); 6% ingressam via *joint-ventures*, isto é, uma associação empresarial temporária de acordo com o projeto (normalmente é mais comum em projetos novos), onde cada empresa permanece com sua identidade preservada (diferentemente das fusões/aquisições, que geram uma empresa nova).

Segundo Cariello (2020), temos o seguinte panorama em relação aos projetos confirmados: 48% dessas iniciativas são projetos novos (investimentos/projetos *greenfield*), 40% são projetos que envolvem fusões e aquisições e 12% são projetos que envolvem *joint-ventures*. Os projetos *greenfield* se concentraram na atividade manufatureira, responsável por 40% do total ingressado, envolvendo produção de veículos automotores, máquinas e equipamentos, materiais elétricos, e eletrônicos. O setor de eletricidade, responsável por 31% do total ingressado, envolve principalmente a extração de petróleo e serviços de telecomunicações, tecnologia da informação e comunicação (TIC's) e serviços financeiros. Tal estudo é importante para retratar que essas iniciativas impactam na economia brasileira, sobretudo pelas *joint-ventures* e sua capacidade de realizar parcerias e acordos de cooperação.

Conclusões

A expansão da China reverberou sobre o continente latino-americano nas décadas recentes, especialmente no plano econômico e diplomático. Não à toa, o país asiático é o principal parceiro econômico e comercial dos países latinoamericanos, sendo o 1º ou o 2º país que estabelece relações firmes com os estados da América Latina e Caribe. Esse fenômeno se materializa pela observação das relações entre o Brasil, que é um dos principais países do continente latinoamericano e o principal da América do Sul, com a China, identificando

tendências gerais da relação China-América Latina e Caribe e aspectos específicos das relações sino-brasileiras. No cenário geral, observando a discussão sobre o Imperialismo e a Dependência, elementos centrais para pensar e analisar a posição da América Latina e Caribe na ordem econômica e política internacional, temos que a China nesse relacionamento com os países latinoamericanos reforça a dependência destes não apenas no cenário geral, mas também específico no caso chinês. Uma dependência econômica, observada pelo perfil do comércio bilateral destes países que, exportam matérias-primas (gêneros agrícolas e da indústria extrativa, por exemplo) e importam produtos manufaturados, com alto valor agregado face à sua complexidade tecnológica e produtiva, conforme observado por Marini (2000) e Osorio (2012) ao tratarem da integração econômica latinoamericana no cenário internacional como provedora de artigos necessários para a atividade econômica dos países imperialistas centrais e mercado consumidor dos produtos e serviços vindos do centro capitalista, isto é, dentro de um processo de especialização produtiva do continente latinoamericano, com desenvolvimento econômico de baixa intensidade e condicionado às necessidades dos capitais estrangeiros. Tal estratégia continua se reproduzindo e se mantendo porque as burguesias nacionais destes países se beneficiam diretamente dessa condição, sem interesse de rompimento e estímulo à políticas econômicas que visem reduzir a dependência às economias centrais com ênfase na soberania nacional.

Há interpretações que não consideram a China como um país imperialista, pela sua política de “cooperação e ascensão pacífica”, sem fazer uso de poder militar para atingir seus interesses e objetivos estratégicos na relação com a periferia. Mas conforme a discussão trazida por diversos autores posteriores à Lenin (2011), como Boron (2005) e Chesnais (2007), o imperialismo nos tempos atuais perpassa por uma dominação econômica envolvendo Estados e grandes empresas. Logicamente, a China manifesta características de um país imperialista justamente pela esfera econômica, observando a atuação dos seus capitais estatais e privados nestes países, penetrando em áreas estratégicas (como energia, petróleo, gás e indústria) para favorecer a sustentação de seu modelo econômico, conseqüentemente, favorecendo a competição das empresas chinesas em escala global.

A reorientação do modelo econômico chinês para um arranjo capitalista associando Estado e iniciativa privada, é importante para compreender o desenvolvimento recente da China no plano internacional e analisar a necessidade que o país asiático tem de manter seu crescimento econômico das grandes empresas (estatais e privadas), dado que a China está sujeita às regras internacionais ainda que “drible” algumas (principalmente àquelas que pedem maior desregulamentação financeira). As relações da China com a América Latina, ainda que não impeçam o desenvolvimento econômico e industrial destes países, na prática reforça a dependência econômica e tecnológica destes e promove, pelas assimetrias econômicas e políticas, que os países latinoamericanos sirvam como elemento importante e mantenedor da reprodução dos capitais chineses.

Bibliografia

- ALMEIDA, J. (2019). *As Relações China-Brasil em leitura comparada nos governos de Lula-Dilma, Temer e Bolsonaro*. 43º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, MG: 21-25 de outubro.
- ALMEIDA, J. & RIBEIRO, A. (2021). *As relações da China com a Argentina e o Brasil e seus impactos para o Mercosul*. 8º Encontro Nacional da ABRI (Associação Brasileira de Relações Internacionais). Belo Horizonte, MG.
- BORON, A. “*Hegemonia e imperialismo no sistema internacional*”. In: BORON, A. (org.) (2005). *Nova Hegemonia Mundial*. São Paulo, SP: CLACSO.
- CARIELLO, T. (2020). *Investimentos chineses no Brasil: Histórico, tendências e desafios globais (2007-2020)*. Conselho Empresarial Brasil-China (CEBC). São Paulo, SP.
- CHESNAIS, F. (2007). *Da noção de imperialismo e da análise de Marx do capitalismo*. In: NÓVOA, J. (org.), *Incontornável Marx*, Salvador, BA/São Paulo, SP: EDUFBA/Editora UNESP.
- HARVEY, D. (2005). *O novo imperialismo*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- LAUTENSCHLAGER, A. (2017). *As exportações mundiais de bens de capital no contexto da crise financeira internacional*. BNDES Setorial 45, p. 189-225.
- LÊNIN, V. I. (2011). *O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo* (Edição eletrônica (e?book)). Campinas, SP: Navegando publicações.
- MARINI, R. M. (2000). *Dialética da dependência*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- MÉSZAROS, I. (2003). *O século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo, SP: Boitempo Editoria.
- OSORIO, J. *Padrão de reprodução do capital: Uma proposta teórica*. In: FERREIRA, C. & OSORIO, J. & LUCE, M. S. *Padrão de reprodução do capital: Contribuições da Teoria Marxista da Dependência*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- RIBEIRO, J. & BONFIM, A. *China x Bahia: Relações econômicas, diplomáticas e tecno-científicas (2000-2020)*. 8º Encontro Nacional da ABRI (Associação Brasileira de Relações Internacionais). Belo Horizonte, MG.
- SCHUTTE, G. R. (2020). *Oásis para o capital: A dinâmica dos investimentos produtivos chineses no Brasil*. Curitiba, PR: Editora Appris.
- SCREPANTI, E. (2014). *Global imperialism and the great crisis*. New York, USA: Monthly Review Press.

SILVA, S. T. da & DATHEIN, R. (2014). *Formação, expansão e internacionalização de grandes grupos empresariais chineses como estratégias de Estado*. Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP), São Paulo, n° 37, p. 67-95.

SMITH, J. (2016). *Imperialism in twenty-first century*. New York, USA: Monthly Review Press.

SOUZA, R. (2018). *Estado e capital na China*. Salvador, BA: EDUFBA.

STRÜVER, G. (2014). *'Bereft of Friends'? China's Rise and Search for Political Partners in South America*. The Chinese Journal of International Politics, v. 7- n° 1, pp.117–151.

XING, L. (2016). *The Expansion of China's Global Hegemonic Strategy: Implications for Latin America*. JCIR Special Issue.

Palabras clave

Imperialismo; Dependência; China-Brasil;

Resumen de la ponencia

Objetivo: Analizar el abordaje de la pandemia de Covid-19 en América Latina desde los mecanismos de integración regional entre el 2020 y el 2021, e identificar las limitaciones actuales para avanzar en los esfuerzos de cooperación regional en el campo de la salud. Metodología: Estudio cualitativo basado en la investigación y el análisis de datos secundarios. Resultados: Las estrategias de abordaje de la pandemia en la región han mostrado una línea común en los países de esta región: las respuestas de cada país han sido unilaterales y aisladas, en un contexto de fuerte debilitamiento de las estructuras de integración regional, con un fuerte declive de su agenda programática, lo que ha socavado la posibilidad de una respuesta concertada. Conclusiones: La respuesta al COVID-19 ha carecido de un enfoque regional en América Latina. La integración regional en salud puede ser una potente herramienta epidemiológica y, en caso de emergencias globales como la actual, actuar como “escudo epidemiológico” para prevenir su avance y contribuir a su control, en un horizonte de soberanía sanitaria.

Introducción

El 30 de enero de 2020 marcó un punto de inflexión en la historia de la salud mundial, con la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de que el brote de Covid-19 debe considerarse una emergencia de salud pública de importancia internacional.

América Latina y el Caribe (ALC) es la región más golpeada del mundo por la Pandemia, y en términos económicos y de caída del PBI ha superado el impacto de la crisis en la Unión Europea y de otras economías emergentes. Además, la región sigue siendo la más desigual del mundo, con una escasa cooperación regional no económica y décadas de desmantelamiento de la salud y la educación públicas, que no han hecho más que aumentar esta perspectiva negativa (Vivares 2021).

Si bien es cierto que la región ya enfrentaba dificultades económicas y sociales antes de la pandemia, con un aumento del desempleo de alrededor del 8% en 2018 y una caída significativa del crecimiento del PIB en 23 de los 33 países de ALC (CEPAL 2019), ahora nos enfrentamos a una de las peores crisis en décadas, con un aumento aún más dramático del desempleo, el trabajo informal y millones de personas empujadas a la pobreza extrema (CEPAL 2020; CEPAL y OPS 2020), en un contexto que dificulta para controlar la pandemia y expone cómo la enfermedad impacta a diferentes países de manera desigual (Naciones Unidas 2020).

A pesar de las advertencias sobre los riesgos de una futura pandemia y la necesidad de que los países fortalecieran los sistemas de salud para responder mejor a una demanda sin precedentes, establecieran planes de acción y llamaran a donantes y organismos multilaterales, e instituciones para financiar el desarrollo de vacunas y tratamientos, la pandemia de Covid-19 parece haber tomado desprevenidos a países y organismos multilaterales (Board 2020; Buss, Alcázar & Galvão 2020). En los países latinoamericanos, las estrategias para enfrentar la pandemia del Covid-19 han revelado un hilo conductor: las respuestas han sido unilaterales y aisladas, en el marco de un debilitamiento del sistema de integración regional.

El objetivo de este estudio es, en primer lugar, analizar cómo se ha abordado la pandemia del Covid-19 en la región de ALC, y los aportes que los proyectos de integración regional podrían haber hecho en el campo de la salud.

Para lograr estos objetivos, este estudio aplica una metodología cualitativa. A partir de un marco teórico, que articula distintas disciplinas como las relaciones internacionales, la salud colectiva y la epidemiología social. El análisis empírico incluye fuentes secundarias y consiste en una valoración cualitativa de documentos oficiales publicados por los mecanismos de integración regional, declaraciones de alto nivel y planes y lineamientos regionales sobre el Covid-19. Además, considerando el método de rastreo de procesos (Bennett y Checkel 2014), este análisis cualitativo puede ayudar a identificar las limitaciones actuales para avanzar con los esfuerzos de cooperación dentro de los mecanismos de integración regional en el campo de la salud.

Al reflexionar sobre la importancia de la integración y cooperación regional, basada en la solidaridad y el beneficio mutuo, se espera que este análisis contribuya a identificar las lecciones aprendidas en estos procesos, así como sus limitaciones y desafíos. Considerando que la cooperación regional en salud puede ser una poderosa herramienta epidemiológica, en el caso de emergencias globales como la actual, puede actuar como un “escudo

epidemiológico” para evitar su avance y contribuir a su control. en un horizonte de soberanía sanitaria. Esto obliga a repensar la arquitectura de integración y la cooperación internacional desde una perspectiva latinoamericana.

Desarrollo

Regionalismo y Cooperación en Salud en América Latina

En el campo de la salud global, muchos autores ya han mencionado la importancia de los mecanismos de integración regional para desarrollar acciones de cooperación en salud, especialmente en el contexto de la pandemia (Buss y Tobar 2020; Davies y Wenham 2020; Rodrigues, Gilberto y Kleiman 2020). Incluso, varios estudios han mostrado la importancia de las organizaciones regionales como actores centrales, no solo en la política exterior, sino también en la agenda de salud internacional (Herrero y Tussie 2015; Bianculli y Hoffmann, 2016; Riggiozzi 2015). Desde el papel y efecto de presión que ejercen en los diferentes niveles de intervención, pueden, en efecto, favorecer el surgimiento y consolidación de iniciativas que contribuyan a la prestación de la salud como derecho y a la soberanía sanitaria, a través de nuevos mecanismos de diplomacia (Riggiozzi 2015; Herrero y Tussie 2015; Herrero y Loza 2020). Esto nos lleva a reflexionar sobre la vital importancia de los mecanismos de integración y cooperación regional para enfrentar el Covid-19 y abordar el impacto en los determinantes sociales de la salud.

La presencia de la salud en la agenda regional no es nueva. La región de las Américas ha sido pionera en la cooperación en este campo y tiene una gran experiencia y logros en políticas públicas, así como una historia de colaboración mutua (SEGIB 2017). De hecho, cada uno de los procesos regionales, en diferentes etapas, definió la salud como un área estratégica para la cooperación entre los países miembros. (Teixeira 2017).

Si bien las formas de institucionalización son diferentes y los niveles de consolidación de cada uno de los proyectos de integración difieren, todos los procesos regionales cuentan con instancias dedicadas al tema de la salud. La cooperación regional en salud se ha vuelto cada vez más importante en América Latina y el Caribe, así como un mayor interés político y estratégico. Sin embargo, aún considerando la ya estructurada cooperación en salud dentro de América Latina, la pandemia irrumpe en un contexto de desarticulación de sus mecanismos de integración regional, exponiendo deudas y desafíos pendientes.

Las iniciativas de cooperación sanitaria regional para hacer frente a la crisis de la pandemia

El análisis de las estrategias inicialmente adoptadas por los principales mecanismos de integración regional en América Latina permite identificar algunas categorías de respuesta dentro del escenario de la cooperación en salud (Cuadro 1). Se consideraron las siguientes organizaciones: Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), Comunidad del Caribe (CARICOM), Foro para el Progreso de América del Sur (Prosur), MERCOSUR, Organización Andina de la Salud- Hipólito Acuerdo de Unanue (ORAS-CONHU), Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA) y Sistema de Integración Centroamericana (SICA). Como criterio de selección, el análisis consideró los organismos de integración regional integrados únicamente por países de América Latina y el Caribe, y que cuentan con algún tipo de mecanismos de coordinación en el área de la salud. El análisis incluye materiales publicados entre enero de 2020 y abril de 2021, como declaraciones de alto nivel, planes de acción, lineamientos estratégicos y noticias publicadas en línea (Cuadro 1).

En la categoría de declaraciones de alto nivel, hubo manifestaciones en todos los mecanismos regionales, con excepción de la OTCA, que no realizó reuniones de alto nivel durante el período analizado. Un punto común en estas declaraciones fue la necesidad de fortalecer el mecanismo Covax Facility para garantizar el acceso a las vacunas en los países de ALC, pero esto en la práctica no se tradujo en iniciativas concertadas de gran impacto para los países. También aparecieron temas como la importancia de la cooperación en salud, el fortalecimiento de las capacidades nacionales, el intercambio de información y la vigilancia en salud (Prosul 2020a, 2020b, 2021; MERCOSUR 2020a, 2020b, 2020c, 2020d; ORAS-CONHU, 2020).

En cuanto al financiamiento específico para el Covid-19, se destacan las iniciativas MERCOSUR, CELAC y SICA. MERCOSUR aprobó un aporte adicional de US\$ 16 millones para el proyecto Plurinacional “Investigación, Educación y Biotecnologías Aplicadas a la Salud”, para ser destinados íntegramente a la lucha coordinada contra el Covid-19. Los recursos, financiados a través del Fondo para la Convergencia Estructural del MERCOSUR (FOCEM), deberán destinarse a la compra de equipos, insumos, kits de detección y desarrollo de técnicas de serodiagnóstico (MERCOSUR 2020d).

El SICA logró aprobar el aumento de recursos al Fondo de Emergencia del bloque, con US\$1 millón para cada uno de los 8 países miembros. Además del financiamiento interno, el SICA aprobó convenios de financiamiento externo con Taiwán, la Unión Europea y Alemania para el apoyo financiero a las micro, pequeñas y medianas empresas de los países centroamericanos, con aportes por más de US\$ 350 millones. Se discutieron estrategias de vigilancia epidemiológica para la región con los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de América del Norte y el Plan de Emergencia del Presidente para el Alivio del SIDA (PEPFAR), lo que llevó a la firma de acuerdos de ayuda al desarrollo.

A través del Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE), el SICA realizó donaciones de miles de kits para detección de Covid-19 a todos los países miembros y también a Argentina y Colombia, que son socios extrarregionales del banco. Como parte del Programa de Apoyo y Preparación ante la Emergencia ante el Covid-19, creado en marzo de 2020, el BCIE ha destinado cerca de US\$ 4,2 millones para la compra y suministro de

pruebas de diagnóstico y equipamiento médico para la detección temprana de la enfermedad (BCIE 2020). Dentro de la CELAC, México y Argentina encabezaron la firma de un acuerdo financiero con la Fundación Slim -propiedad del multimillonario mexicano Carlos Slim- suscrito en agosto de 2020. La iniciativa deberá resultar en la producción y distribución regional de entre 150 y 250 millones de dosis de la vacuna, desarrollado por el consorcio Oxford-AstraZeneca. La producción está a cargo de México y Argentina. Adicionalmente, la OTCA propuso financiamiento externo -público o privado- para la articulación de acciones para combatir la pandemia (OTCA 2020), pero hasta el momento no ha logrado resultados concretos.

En materia de seguimiento regional, ORAS-CONHU, OTCA, SICA y CARPHA publicaron informes detallados sobre la situación de los países. CARPHA también publicó lineamientos regionales sobre diversos temas relacionados con la pandemia e importantes para los países del Caribe, tales como: visitas a prisiones, alertas para profesionales de la salud, estrategias de comunicación y desinfección de instalaciones turísticas, entre otros (CARPHA 2020). SICA logró aprobar un Plan de Contingencia Regional (SICA 2020), orientado a complementar los esfuerzos nacionales para mitigar los efectos de la crisis generada por la pandemia. Asimismo, el Plan de Trabajo 2021 de la CELAC incluye estrategias sobre reactivación económica post pandemia y la Estrategia Regional de Salud frente al Covid-19, con iniciativas regionales de producción y distribución de vacunas e insumos médicos, y la consolidación de la Red de Expertos en Agentes Infecciosos, y Enfermedades Emergentes y Reemergentes (CELAC 2021)

También se vieron algunos resultados concretos en términos de vigilancia regional. La CELAC logró la vinculación con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), lo que resultó en la creación del Observatorio Covid-19 en América Latina y el Caribe, con el objetivo de seguir y monitorear el progreso de los países y el impacto económico y social del Covid-19 en el mediano y largo plazo (CEPAL 2020). CELAC también fortaleció iniciativas conjuntas con SEGIB (Guadarrama Pérez y González Hernández 2020). El SICA también ha creado un observatorio regional, previsto en su Plan de Contingencia, para emitir información mejorada y actualizada sobre la pandemia a los países.

En cuanto a la articulación extra-bloque, se desarrollaron otras iniciativas en materia de intercambio de información y conocimiento. Cabe destacar la articulación de ORAS-CONHU con MERCOSUR y OTCA para realizar eventos online y webinars sobre temas relacionados a la lucha contra la pandemia. Las iniciativas fueron apoyadas por la Oficina Subregional de la OPS para América del Sur. Cabe mencionar que los eventos realizados por la OTCA tuvieron un enfoque importante en la salud de las poblaciones indígenas, en el combate al Covid-19 en las regiones amazónicas, especialmente en las fronteras, y en el acceso a vacunas y tratamientos para los pueblos indígenas (OTCA 2020).

Cuadro 1

Cuadro 1. Iniciativas de cooperación en salud de los mecanismos de integración regional en respuesta al Covid-19, por categorías

	CARICOM	CELAC	PROSUR	MERCOSUR	ORAS-CONHU	ACTO	SICA
Vigilancia epidemiológica	✓			✓	✓	✓	✓
Producción/compra/distribución de medicamentos/insumos/vacunas	✓	✓		✓			✓
Informes regionales periódicos	✓				✓	✓	✓
Intercambio formal/informal de información entre países	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Planes de Acción Regionales/ Directrices Regionales sobre el Covid-19	✓	✓					✓
Declaraciones políticas de alto nivel	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Eventos virtuales sobre temas relacionados con la pandemia	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Articulación con otros mecanismos de integración regional dentro de ALC				✓	✓	✓	
Articulación con otros organismos internacionales o actores externos	✓	✓				✓	✓

Fuente: elaboración de las autoras

Como se puede observar en el Cuadro 1, en casi todos los bloques de América Latina y el Caribe, las principales estrategias estuvieron relacionadas con pronunciamientos políticos de alto nivel, publicación de informes con datos epidemiológicos y realización de eventos virtuales sobre la pandemia. Algunos avanzaron con otras iniciativas más específicas. Así, no es que la región no esté activa en el contexto de la pandemia. Sin embargo, las iniciativas de los diferentes bloques regionales se han desvinculado entre sí, lo que dificultó la posibilidad de construir efectivamente una respuesta conjunta al problema.

Ahora bien, también el cuadro 1 nos muestra que si durante la primera etapa - durante la cual los bloques regionales redactaron respuestas, aunque han sido más declamativo y con alcance concreto limitado - en la segunda etapa (que comienza con la disponibilidad de vacunas en la región de América Latina), la acción

regional conjunta para mejorar el acceso a las vacunas fue muchísimo menor, por no decir prácticamente inexistente. Salvo algunos webinars o eventos online que realizaron MERCOSUR, ORAS-CONHU, OTCA y SICA.

Las acciones se limitaron prácticamente a negociaciones bilaterales entre países o países con la industria. Sabemos las limitaciones que esto ha tenido, para el acceso equitativo a las vacunas, oportuno y el impacto en el aumento de las asimetrías y las desigualdades.

Desde el MERCOSUR por ejemplo, en diciembre de 2020, los ministros de salud emitieron una Declaración sobre el Mecanismo COVAX, declarando el apoyo al mecanismo para superar las barreras de acceso a las vacunas, sin embargo, no se propusieron iniciativas concretas (Cuadro 1).

El ORAS-CONHU, como resultado de la Reunión de Ministros en junio de 2021 también emitió una Declaración conjunta para lograr el acceso universal a las vacunas contra Covid-19. En términos de resultados más concretos, podríamos mencionar a través de la CELAC la iniciativa conjunta entre Argentina y México para la producción conjunta de la vacuna Oxford / AstraZeneca, que inició su distribución en Argentina y México (Cuadro 1)

Cooperación en salud e integración regional: ¿dónde estamos?

Al examinar las iniciativas en su conjunto, desde una perspectiva de cooperación regional, se evidencia que cada una de las organizaciones analizadas ha desarrollado estrategias sustantivas para enfrentar la pandemia, pero estableciendo alianzas parciales. En consecuencia, han puesto en marcha instrumentos que, en un contexto de fragmentación o de respuestas individuales al estallido de la pandemia, corren el riesgo de ser coyunturales y temporales, limitando la capacidad de construir una agenda de salud a nivel regional, con miras a hacer frente a eventuales crisis sanitarias en el futuro.

Actuar a nivel regional en América Latina es un desafío, por un lado, por las limitaciones específicas del espacio regional como campo de formulación de políticas sociales, y por otro lado, por algunas debilidades de los procesos de integración regional en este ámbito específico. región. La literatura en el campo de las relaciones internacionales discute y argumenta que estas son espacios válidos y fundamentales para la acción colectiva y la construcción de políticas regionales, especialmente en el campo de las políticas sociales (Bianculli y Ribeiro Hoffmann, 2016; 2020; Riggiozzi y Tussie 2012; Riggiozzi 2015; Herrero 2017). Sin embargo, esta acción muchas veces se ve limitada por la voluntad política de los países, por la reducida credibilidad de las políticas regionales y, en muchos casos, por la falta de continuidad institucional que suele estar presente en los espacios regionales, especialmente en América Latina (Riggiozzi y Ryan 2021).

En este escenario, es posible, por lo tanto, observar que, por un lado, la disolución de UNASUR dejó un vacío institucional que aún no ha sido llenado, en un contexto ya complejo por el estancamiento –e incluso el repliegue– de las acciones de Cooperación Sur-Sur y la crisis del multilateralismo, pero por otro lado, UNASUR también dejó ciertas capacidades que sin duda pueden ser un valor agregado en el abordaje de la pandemia y, sobre todo, de la pospandemia.

En este punto, es interesante visibilizar el legado de UNASUR más allá del importante vacío que dejó su disolución, considerando además que fue uno de los mecanismos regionales más activos y efectivos en el área de la salud, especialmente en la defensa de los valores democráticos y la promoción de la participación social en la construcción de políticas de salud (Campos 2017).

Debido a las demandas insatisfechas y dado el alcance sistémico de la crisis, la pandemia ha demostrado que la articulación y coordinación de acciones en 3 niveles es fundamental: nacional, regional y global. El nacional, con miras a apuntalar las capacidades locales y en especial el fortalecimiento de los sistemas de salud para atender la demanda y cubrir las necesidades de insumos y equipos médicos, algo que ha estado faltando en muchos países de la región (García et al. 2020). A nivel regional, con el objetivo de articular y fortalecer la cooperación transfronteriza, intercambiar datos y promover mecanismos conjuntos para la adquisición de medicamentos y, más aún, de vacunas (Riggiozzi 2020), cuya carrera pone en peligro la capacidad de algunos países para adquirir a ellos. En otras palabras, esperando reducir las asimetrías regionales, que sin duda se han evidenciado en esta crisis pandémica. Finalmente, a nivel global, para aunar esfuerzos para actuar juntos y negociar en bloque, entendiendo y defendiendo la salud como un derecho (Herrero y Nascimento 2022).

En el caso de UNASUR, particularmente en el caso de la salud, a través del Consejo Suramericano de Salud es posible identificar los tres niveles en los que había operado ya través de los cuales se habían impulsado normas (el nivel nacional, el nivel regional y el nivel global). Es posible denominar a UNASUR como un 'intermediario' que transita por los tres niveles de gobernanza que se fortalecen -nacional, regional e internacional- exhibiendo una capacidad para generar amplios consensos. La influencia a nivel nacional se percibe en la medida en que se considera que los procesos de integración con enfoque de políticas sociales y soberanía sanitaria regional fortalecen también la soberanía sanitaria nacional de sus países miembros. Con frecuencia los países sudamericanos presentaron temas importantes para sus sistemas nacionales de salud en el espacio multilateral de UNASUR, que sirvió como espacio para buscar conjuntamente soluciones comunes (Herrero y Nascimento, 2022).

A nivel regional, las acciones de UNASUR impulsaron la agenda de salud hacia estrategias exitosas de cooperación sur-sur y horizontal, en cuanto a acciones comunes frente a la pandemia de influenza H1N1, epidemias de dengue, otras enfermedades transmisibles emergentes y reemergentes, y la preparación colectiva para una eventual llegada del virus del Ébola. Estas acciones fueron lideradas por el Consejo de Salud

Suramericano de UNASUR, con el apoyo explícito de las Jefas y los Jefes de Estado. Muchas acciones fueron implementadas por cientos de técnicos de los ministerios de salud de los Estados Miembros (Buss *et al.* 2018). Además, UNASUR articuló no sólo el accionar de los países, sino que actuó en coordinación con los diferentes bloques regionales a través de la complementación de agendas, que en la práctica se tradujo en la realización de actividades conjuntas promovidas y financiadas por UNASUR. Este es un valor agregado del bloque que incluso anticipa esas articulaciones en sus documentos y reglamentos normativos (Herrero y Nascimento, 2022).

Ahora bien, esta capacidad de articulación con otros mecanismos regionales – que fue la característica fundamental de UNASUR tanto en todas sus actividades como en sus documentos –, ha sido una gran pérdida para la región. Como consecuencia, también resultó en una pérdida de la capacidad de hacer cumplir la soberanía sanitaria regional, lo que llevó a una desarticulación global. En el área de acceso a medicamentos, porejemplo, proyectos como el Banco de Precios de Medicamentos -lanzados a finales de 2016- y la negociación conjunta de precios de medicamentos de alto costo -iniciado en 2015- demostraron la importancia de la articulación con MERCOSUR, en un escenario de traslape institucional que resultó beneficioso para los países (Oliveira, 2019).

A nivel global, UNASUR contribuyó a construir un nuevo arreglo de diplomacia en salud. Entre sus importantes aportes en este campo se encuentran las posiciones comunes presentadas en la Asamblea Mundial de la Salud. Entre 2010 y 2016 hubo 35 posiciones comunes, en diversos temas, siempre enfocadas en los principios defendidos por UNASUR: la salud como derecho humano fundamental, el acceso universal a los medicamentos, la valorización de la salud pública por encima de los derechos de propiedad intelectual, el fortalecimiento de los recursos en salud, determinantes sociales de la salud y la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Vance 2020).

Una característica especial de UNASUR fue proponer la construcción de una identidad regional sin necesidad de que los países miembros delegaran parte de su soberanía a mecanismos supranacionales. Así, se posicionó, de manera innovadora, como una organización de integración regional en la que los intereses de la salud a nivel regional se valoran más que el poder del órgano de control siendo superior al de los miembros individuales. En este sentido, el proceso de política regional y sus resultados en materia de diplomacia en salud es otro punto interesante en el análisis de UNASUR. A través de nuevos mecanismos de diplomacia, la región fortalece y amplía su capacidad de negociación y defensa de sus intereses en espacios multilaterales, generando así una mayor autonomía de los países que pertenecen al proceso para definir sus propias políticas, con menor influencia externa (Teixeira 2017). La salud es en sí misma un campo privilegiado para construir soberanía a nivel internacional y multilateral, ya que ofrece un espacio de negociación en los organismos multilaterales continentales y globales, del que no disponen otros ámbitos sociales. Al mismo tiempo, estos procesos de integración regional con enfoque de políticas sociales y soberanía sanitaria regional, también pueden fortalecer la soberanía sanitaria nacional de sus países miembros. Este despliegue de soberanía sanitaria regional fortalece a una región en el ámbito de la soberanía externa, así como, individualmente, a cada uno de los dos países que pertenecen al proceso de integración regional. De esta manera, potencia la capacidad de esos países para definir sus propias políticas de salud, con un menor nivel de influencia externa, aumentando así su soberanía sanitaria interna (Teixeira 2017, 179).

En tal situación de varios frentes abiertos, la experiencia de UNASUR nos ha enseñado que es fundamental contar con mecanismos y espacios de coordinación regional que permitan intercambiar información y buenas prácticas, definir acciones conjuntas de prevención y contención, y proponer la adopción de incentivos a la innovación tecnológica, negociación y compra conjunta de vacunas y tratamientos para el Covid-19. Sobre todo, sería fundamental brindar una estrategia epidemiológica contextualizada de acuerdo a las realidades y prioridades de los sistemas de salud de los países de América Latina y el Caribe (Herrero y Nascimento 2022).

El nivel regional vinculado a iniciativas de integración presenta grandes oportunidades de cooperación en salud, a través de la acción colectiva, para contribuir a desafíos como la pandemia y otros eventos de salud pública mundial (Buss y Tobar, 2020). Concebir la cooperación internacional como una herramienta epidemiológica implica la necesidad de discutir qué tipo de cooperación en salud es más eficaz y eficiente para enfrentar los problemas de salud que afectan a nuestros pueblos.

En este punto, consideramos que los conceptos de "escudo epidemiológico" y "soberanía sanitaria", como legado de UNASUR, contribuyen ampliamente a un regionalismo latinoamericano y caribeño articulado, donde la cooperación y la integración se conviertan en un beneficio que fortalezca a la región y tenga un impacto favorable al interior de cada nación latinoamericana, reforzando las respectivas políticas sociosanitarias. El todo es superior -o al menos debería serlo- a la suma de sus partes.

En este sentido, la creación de un "escudo epidemiológico" con enfoque sur-sur podría convertirse en una herramienta institucional regional-interregional, encaminada a dar respuestas epidemiológicas adecuadas y políticamente sustentadas a epidemias y enfermedades prioritarias en el sur global, de acuerdo con cada una de ellas. contexto de salud. Este dispositivo debe constituirse de manera interdisciplinaria y multidimensional, estructurado en torno a una red regional de vigilancia y respuesta, para la construcción de mecanismos de intercambio de información y protocolos, así como la sistematización de bases de datos estadísticas para la acción coordinada en las distintas instancias de la vida política.

Conclusiones

Reflexiones finales: La pandemia, una oportunidad perdida para la concertación regional

La pandemia de COVID19 ha sido una oportunidad perdida para la salud poder articular agendas y para América Latina, poder reconstruir su fragmentada y débil cooperación regional.

Las principales estrategias estuvieron relacionadas con declaraciones políticas de alto nivel, publicación de informes con datos epidemiológicos y la realización de eventos virtuales sobre la pandemia. En la región han primado las acciones unilaterales continuas, lo que ha socavado la posibilidad de una respuesta regional. Este escenario estuvo favorecido por el distanciamiento político entre los países. A esto se suma que UNASUR, una de las instancias que ha tenido un rol más protagónico en salud, se disolvió, y la CELAC, que ha intentado asumir un liderazgo con la presidencia pro tempore en México, encontró un camino muy difícil en adelante. La fragmentación regional dificultó la posibilidad de estrategias concertadas y la falta de liderazgo debilitó la posibilidad de construir efectivamente una respuesta conjunta.

Con la llegada de las vacunas, lejos de una distribución equitativa, y más lejos aún de la vacuna convertirse en un bien público global, el mundo quedó en un “sálvese quien pueda”.

La dinámica de acaparamiento y negociaciones individuales, redujo la disponibilidad de vacunas para los países del Sur y socavó el multilateralismo, afectando la cooperación y la solidaridad global. A casi dos años de la llegada de las primeras vacunas a la región (al momento de escribir esta ponencia), la gran mayoría de las vacunas adquiridas por los países fueron adquiridas de forma bilateral, o sea, a través de negociaciones entre el país comprador y la industria que vende la vacuna.

A lo que debe sumarse la persistente dependencia tecnológica en materia de medicamentos biológicos y biotecnológicos que atenta contra la tan urgente y necesaria política regional que ayude a coordinar una mayor capacidad de producción local y regional. América Latina, produjo menos del 4% de los productos médicos utilizados durante la pandemia.

Las asimetrías y la fuerte dependencia de la región, no pudo ser contrarrestada con acciones concertadas para avanzar en la adquisición de vacunas y lograr mejores condiciones. De 51 países y territorios que componen la región de las Américas, 10 aún no cumplen con la meta de la OMS de lograr al menos el 40% de cobertura vacunal por país. Actualmente, tenemos 17 países/territorios de las Américas con más de 70% de población elegible vacunada. Lo que implica que la mayoría de nuestros países están entre el 40% y el 70% de cobertura. Haití, el país más pobre de la región, recibió su primera vacuna en julio de 2021, y al día de la fecha solo el 2% de la población elegible tiene esquema completo de vacunación.

Eso se puede contrarrestar con iniciativas recientes de cooperación sur-sur que han resultado, como el banco de precios de UNASUR y las negociaciones de precios de medicamentos de alto costo realizadas por UNASUR y MERCOSUR y que demostró no solo la enorme reducción de costos en el acceso a medicamentos, sino también cómo le otorga a los países mayor negociación con la industria.

La articulación y la concertación a nivel regional podrían haber contribuido a respuestas más efectivas para enfrentar la pandemia. En contextos de crisis sanitaria, el nivel regional, vía los mecanismos de integración y de la cooperación en salud, brindan una oportunidad a los países para potenciar sus capacidades, complementar acciones, no duplicar esfuerzos y sumar las lecciones aprendidas. En el contexto actual de realineamientos políticos, comienzan a cobrar fuerza la posibilidad de volver a recuperar espacios de integración que han sido muy valiosos para la región.

Bibliografía

- ACTO (2020). “Centro de Noticias ”. 2020. <http://www.otca-oficial.info/>
- Amaya AB, De Lombaerde P. (2019). “Gobernanza multinivel en salud y diplomacia en salud: dimensiones regionales”. *Reg. Cohes* 9:86–92.
- Banco Centroamericano de Integración Económica. (2020). “ Impacto Económico del Covid-19”. https://www.bcie.org/fileadmin/bcie/espanol/archivos/novedades/publicaciones/informe_de_coyuntura/Impacto_economico_del_COV19_-_Un_analisis_para_Centroamerica_Argentina_Colombia_y_Mexico.pdf
- Bennett, A. y Checkel , J. (2014). Seguimiento de *procesos: de la metáfora a la herramienta analítica*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Bianculli A, Ribeiro Hoffmann A. (2016). “Organizaciones Regionales y Política Social: El Eslabón Perdido”. En: *Organizaciones Regionales y Política Social en Europa y América Latina ¿Un Espacio para la Ciudadanía Social?* 1–22. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bianculli A, Ribeiro Hoffmann A. (2020). “La Internacional. Economía Política de la Gobernanza de la Política Social Global”. En: Vivares , E (Ed.). *Manual de Routledge de Economía Política Internacional. Conversaciones y Consultas* . 637-654. Nueva York y Londres: Routledge.
- Tablero GPM. (2020). *Un mundo en riesgo - Informe anual sobre la preparación mundial para emergencias sanitarias* . Ginebra, OMS.
- Buss PM, Alcázar S, Galvão LA. (2020). “ Pandemia pela Covid-19 e multilateralismo : reflexões a meio do caminho ”. *estudios Avanzados* 34, n. 99: 45-64.
- Buss PM, Tobar S. (2018). “Diplomacia en Salud en el Proceso Político de Integración en América Latina y el Caribe”. *Salud pública de Oxford Res Encycl Glob* , 1–30.
- Buss PM, Tobar S. (2020). “COVID-19 y oportunidades para la cooperación internacional en salud”. *Cad Saude Publica* , 36, n.4. <https://blog.scielo.org/blog/2020/04/22/covid-19-y-oportunidades-para-la-cooperacion->

CARPHA. (2020). “Enfermedad por coronavirus”. <https://carpha.org/What-We-Do/Public-Health/Novel-Coronavirus>

CELAC. (2021). “Plan de Trabajo para la PPT 2021 de la CELAC”. <https://ppt-celac.sre.gob.mx/es/plan-de-trabajo/estrategia-contra-covid-19-recuperacion-economica>

CEPAL. (2019). “O período de 2014-2020 será o de menor crecimiento para las economías de América Latina y el Caribe últimos setear décadas ”. <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/o-periodo-2014-2020-sera-o-menor-crecimiento-economias-america-latina-caribe-ultimas>

CEPAL. (2020). *Enfrentar Los Efectos Cada Vez Mayores Del COVID-19 Para Una Reactivación Con Igualdad* : *Nuevas Proyecciones* . https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45782/4/S2000471_es.pdf

CEPAL, OPS. (2020). *Salud y Economía : Una Convergencia Necesaria Para Enfrentar El COVID -19 y Retomar La Senda Hacia El Desarrollo Sostenible En América Latina y El Caribe* . <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45840-salud-economia-convergencia-necesaria-enfrentar-covid-19-retomar-la-senda>

Davies SE, Wenham C. (2020). “Por qué la respuesta al COVID-19 necesita relaciones internacionales”. *Int Af* , 96:1227–51.

García PJ, Alarc A, Bayer A et al. (2020). “Respuesta al COVID-19 en América Latina”. *Am J Trop Med Hyg* , 1–9.

Guadarrama Pérez E, González Hernández H. (2020). “CELAC: la unidad regional ante la crisis del COVID-19”. *Asuntos extranjeros Latinoamérica* . <https://revistafal.com/celac-la-unidad-regional-ante-la-tesis-del-covid-19/>

Herrero MB, Tussie D. (2015). “UNASUR Salud: Una revolución silenciosa en la diplomacia en salud en América del Sur”. *Política Soc . Global* ;15:261 –77.

Herrero MB. (2017). “Hacia una Salud Internacional Sur-Sur: Deudas y desafíos en la agenda regional de salud”. *revista Ciencia y Saude Coletiva* , 22, n.7: 2169-2174.

. https://drive.google.com/file/d/1COvZyVpJFVNEs0zRm_kMhaMtx3j_aJn5/view

Herrero MB, Nascimento B. (2020). “¿ Qué pasa con la cooperacion latinoamericana ellos salud ?” *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/que-pasa-con-la-cooperacion-regional-en-salud/>

Herrero MB, Nascimento B. (2022). COVID- 19 in Latin America and the Caribbean: The visible face of a health regional cooperation in crisis. *Revista Brasileira de Política Internacional* 65(1). <https://doi.org/10.1590/0034-7329202200103>

IPEA. (2018). *Panorama laboral brasileño no contexto economía reciente _ latino -americana*. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8388/1/bmt_64_panorama.pdf

MERCOSUR. (2020^a). “ Declaración de los Presidentes del MERCOSUR sobre coordinacion regional para la contencion y mitigacion del coronavirus y su impacto ”. <https://documentos.mercosur.int/public/declaraciones/112>

MERCOSUR. (2020b). Comunicado conjunto de los presidentes de los Estados Partes del MERCOSUR y de Bolivia”. <https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/comunicados/>

MERCOSUR. (2020c). Comunicado conjunto de presidentes de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados ”. <https://www.mercosur.int/documentos-y-normativa/comunicados/>

MERCOSUR. (2020d). “ Declaración ministros Salud MERCOSUR y Estados asociados sobre el Mecanismo COVAX ”. <https://documentos.mercosur.int/public/reuniones/doc/8246>

OMS. (2020). “La comunidad internacional actúa para respaldar la investigación y la ciencia abiertos a fin de luchar contra la COVID-19”. Comunicado de prensa . <https://www.who.int/es/news/item/29-05-2020-international-community-rallies-to-support-open-research-and-science-to-fight-covid-19>

ORAS-CONHU. (2020). “El ORAS-CONHU ante las emergencias sanitarias”. <http://orasconhu.org/portal/blog/595>

Prabhala A, Jayadev A y Baker D. (2020). “¿Quiere vacunas rápido? Suspender los Derechos de Propiedad Intelectual”. *El New York Times* . <https://www.nytimes.com/2020/12/07/opinion/covid-vaccines-patents.html>

Prósul. (2020^a). Declaración _ Presidencial del PROSUL”. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/21708-declaracion-presidencial-de-prosur>

Prósul. (2020b). Declaración _ presidencial del PROSUL sobre acciones conjuntas para enfrentar una pandemia do coronavirus ”. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/21459-declaracao-presidencial-do-prosul-sobre-aco-es-conjuntas-para-enfrentar-a-pandemia-do-coronavirus>

Riggiozzi P. (2015). “Regionalismo, activismo y derechos: Nuevas oportunidades para la diplomacia en salud en América del Sur”. *Rev Int Stud* ;41:407 –28.

Riggiozzi P. (2020). “Coronavirus y el desafío para la gobernanza regional en América Latina”. *Análisis Carolina*, DOI: 10.33960/AC_12.2020. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/03/AC->

Riggirozzi P y Ryan M. (2021). “La credibilidad de la formulación de políticas regionales: perspectivas de América del Sur”. *Globalizaciones*, DOI: 10.1080/14747731.2021.1893530

Riggirozzi P y Tussie D. (2018). “Claves para leer al regionalismo sudamericano: fortaleciendo el estado, regulando el mercado, gestionando autonomía”. *Perspectivas revistas de ciencias Sociales* ;5: 6-21.

Rodrigues GMA, Kleiman A. (2020). “Covid-19: ¿una nueva oportunidad para el multilateralismo? *Asuntos extranjeros de América Latina*; 20:36 –43.

Sanahuja JA. (2020). “COVID-19: riesgo, pandemia y crisis de gobernanza global”, En: Mesa M. (coord.) *Riesgos globales y multilateralismo: el Impacto de la COVID-19. Anuario CEIPAZ 2019-2020*. Madrid: CEIPAZ, 27-54.

SEGIB. (2017). *La Cooperación Sur-Sur y Triangular es el Sector de la Salud es iberoamérica*. Washington, DC, 2017.

SICA. (2020). *Plan Regional de Contingencia* . <https://www.sica.int/coronavirus/plan>

Teixeira MF. (2017). “O Conselho de Saúde da Unasul e os desafios para una construcción de soberanía sanitária”. *Esc Nac Saúde Pública Sergio Arouca - Fundação Oswaldo Cruz*.

Naciones Unidas. 2020. *Resumen de políticas : El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe* .

Vivares E. (2021). “América Latina Una perspectiva desafiante para el regionalismo”. *Reg Cohes* ; 11: 126-39 . <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/regions-and-cohesion/11/1/reco110107.xml>

Organización Mundial de la Salud. (2021). “Panel de control de la enfermedad por coronavirus de la OMS (COVID-19)”. <https://covid19.who.int>

Palabras clave

COVID-19; Cooperación Internacional en salud; América Latina

COVID-19; International cooperation in health; Latin America

COVID-19; Cooperação internacional em saúde; América Latina

Resumen de la ponencia

Después de la II Guerra Mundial, el modelo de una Europa integrada económicamente se convirtió en un imperativo histórico. La hegemonía americana establecida en dicha región en oposición a la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante la Guerra Fría se ha materializado en enormes volúmenes de capitales, fluyendo desde América hasta Europa a cambio de la creación de una institución supranacional que pusiera los países en segura alianza con el imperialismo americano. Gracias a un gran esfuerzo en favor de la industrialización de estos países y una urgente necesidad de defensa militar, se experimentó un avance de la industria de base. Este ciclo de crecimiento conocido como “la época dorada” se agota marcado por una crisis de acumulación en la década de 1970. La apuesta neoliberal, que asume el lugar destacado mediante la respuesta a esta crisis, se encontró a un inmenso mercado a ser conquistado por la Europa del este, controlada hasta entonces por el burocratismo estalinista, la cual se derrumbó económicamente. La ampliación del bloque se volvió la promesa de paz, desarrollo económico e igualdad de todas las naciones que adhirieron a los regímenes supranacionales. Los acuerdos comerciales que discriminaban a los no miembros del bloque, a su vez, presionaban las economías marginales que, no sin resistencia, terminaron sometándose al poder supranacional europeo. El proceso de ampliación del bloque europeo contenía los mismos objetivos de la Europa desde su fundación: liberalización del flujo de capitales, flujo de mano de obra, condiciones de cambio de acuerdo con las directrices del bloque y toda una serie de medidas para garantizar el establecimiento de la forma social de mercado. Las preguntas que deben plantearse en este contexto son: ¿hay una integración europea en el marco de la economía de mercado? ¿Qué significado tiene, desde el punto de vista de la economía política y de la ley del valor, una experiencia de integración regional como la europea? ¿El desarrollo económico desigual entre los países es resultado de una integración fallida? Evidentemente, es necesario delimitar el concepto de integración para llegar a lo que consideramos ser el destino necesario de nuestra discusión: la necesidad de una economía social planificada para Europa, y por consecuencia, de una economía social que sustituya la forma social del modo de producción capitalista.

Introducción

La Unión Europea (UE) se encuentra ante una profunda crisis económica y política. Cada vez más, sus países miembros vuelven a enfrentar el proyecto europeo con desconfianza, reavivando el cuestionamiento de la llamada integración económica en el continente. El Brexit, proceso por el cual la Inglaterra dejó el bloque en 2020, materializó este conflicto, pero para todos los otros países que permanecieron ahí, como Italia, Francia y Alemania, se observa un apoyo popular cada vez mayor en favor de las posiciones políticas soberanistas que se oponen al gobierno supranacional europeo. Del otro lado del continente, potencias emergentes como China, India y Rusia se enfrentan con el orden global del imperialismo estadounidense, profundizando la crisis. La crisis financiera global de 2008, la crisis de la zona del euro en 2010, la crisis decretada por la Organización Mundial de la Salud en 2020 y ahora la guerra en Ucrania, cuya participación de la UE ya fue más allá de sus capacidades, son eventos relevantes para el análisis histórico general de las cuestiones que de ahí surgen.

Por ende, ahora más que nunca, es importante entender el abordaje actual de la disciplina de la llamada Integración Europea desde el punto de vista tanto económico como político. Para tal fin, es necesario hacer una recuperación de sus transformaciones históricas y, además, determinar en líneas teóricas una definición de integración económica en el marco de una economía de mercado desarrollada. Sin ese análisis genético, corremos el riesgo de dejar atrás la concatenación causal por detrás de las formas aparentes del proceso histórico. Para cumplir este propósito, la discusión de este texto se apoya en las bases teóricas de la teoría marxista del valor, dada que esta ofrece una hipótesis plausible sobre la interacción de los productores privados, o sea, el concepto desarrollado de la forma-valor en una economía de mercado.

Desarrollo

Formación del bloque económico europeo y su ampliación: la consolidación de una economía de mercado.

En la primera mitad del siglo XX, Europa fue arruinada por las Guerras Mundiales y las sucesivas crisis económicas. La formación del bloque europeo se inició en la segunda mitad del siglo XX, con características determinadas por los eventos de la posguerra y su respectivo proceso de manutención y reconstrucción bélica, además, las bases de la acumulación capitalista eran particularmente marcadas por la industria de base. Las relaciones económicas de los países miembros de la UE trascienden los tipos de acuerdos bilaterales entre los estados nacionales e imponen una serie de acuerdos económicos más profundos, materializados políticamente por un poder supranacional.

Europa era parte fundamental de la manutención de la posición geopolítica de los Estados Unidos (EUA) en el globo. Después de la Segunda Guerra, el gobierno americano emprendió una ola de inversiones en los países destruidos por la guerra, en nombre de la manutención de su influencia. La formación del bloque económico europeo fue acelerada con los eventos de la Guerra Fría y la expansión de la influencia económica de la Unión Soviética en el continente.

La primera experiencia de la así llamada integración europea fue consolidada con el Plano Schuman, que promovió el Acuerdo del Carbón y del Acero en 1952. Se proponía que Francia y Alemania, posteriormente Bélgica, Luxemburgo, Holanda e Italia, pusieran sus industrias de base bajo el control de una autoridad supranacional, la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). La fundación de la CECA implicó una enorme transferencia de poder del nivel nacional para el supranacional en torno de las decisiones sobre los precios, importaciones, exportaciones y producción de los sectores carboníferos y siderúrgicos nacionales. La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) fue fundada en el mismo año de la fundación de la CECA. A pesar de estos avances, el proyecto de formación del bloque económico estaba lejos de ser definido afines de la década de 1940, una vez que los países europeos seguían luchando para restablecer sus gobiernos y economías, mientras otros estaban directamente bajo ocupación militar. En este sentido, las limitadas capacidades de poder supranacional sobre los países de Europa Occidental fueron sobrecargadas por las condiciones de la guerra.

Frente la amenaza soviética a la hegemonía americana sobre el bloque, la así llamada integración europea ganó su primer salto decisivo por medio del Plan Marshall, que ofreció dinero para los países europeos a cambio de un programa conjunto de “reconstrucción económica”. En este sentido, los EUA presionaron al bloque para la creación de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) en 1948, que estableció las normas de mercado entre los países europeos y los EUA. El Plan Marshall destinó 12 mil millones de dólares, de modo que la mitad fue para el Inglaterra, Francia y Alemania occidental, mientras la OECE determinó la disminución de las barreras comerciales intraeuropeas y estableció un sistema intraeuropeo de pagos llamado Unión Europea de Pagos (UEP), liberando masivamente los flujos comerciales dentro de Europa. El dinero americano básicamente fundó la UE en la posguerra y su proyecto de integración, presionando a los países a profundizar aún más en la liberalización del comercio, mientras los EUA financiaban los déficits de estos países.

A diferencia de la post Primera Guerra, cuyo fuerte proteccionismo resguardaba los intereses de las industrias nacionales, después de la Segunda Guerra, la así llamada integración europea significó el abandono de las barreras comerciales coordinadas por la OECE y la UEP. Una tendencia a observar es que a medida que los negocios son bien sucedidos frente a las innumerables oportunidades de mercado que la destrucción que la guerra promovió, garantizando un acúmulo satisfactorio de capitales, tal recuperación económica volvió a despertar un retroceso del plan de la transferencia de soberanía nacional para un poder europeo, y a su vez, al proyecto de integración europea.

Para evitar esta tendencia, desventajosa para la hegemonía americana, en 1958 fue ratificado el Tratado de Roma por los miembros de la CECA, sustituyéndolo por la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM) y la Comunidad Económica Europea (CEE). El Tratado de Roma promovió un profundo cambio económico. Su objetivo era “supervisar el mercado”, “controlar el respeto por las reglas de la competencia” y “asegurar la transparencia de los precios”. Tales objetivos serían supuestamente perseguidos, sobre todo con la liberación arancelaria. El tratado formaba la unión aduanera, eliminando las tarifas y cuotas del comercio intra-CEE y adoptando un arancel común sobre las importaciones con los países no miembros, así como garantizando la movilidad libre de la fuerza de trabajo, integración del mercado de capitales y libre flujo de capitales, comercio y servicios.

La así llamada integración europea significaba para muchos países una amenaza a la competitividad y a los intereses nacionales conquistados en la posguerra. La política de regulación del mercado protegía las empresas nacionales, mientras la política del “libre comercio” deseado por el Tratado de Roma protegía a los monopolios. Después del tratado, se inició un largo periodo, que duraría décadas, de ampliación del bloque económico para el ingreso de los países no miembros. Esa tendencia promovió muchas contradicciones en este proceso. El bloque pionero de los seis países formados por la CECA, bajo el régimen de la CEE, vuelven a experimentar un declive de la “competitividad económica”, o sea, de la acumulación de capital. La expansión de la liberalización del mercado volvió a mirar a los países cuya economía nacional todavía conservaba alguna soberanía. La apertura del bloque económico cumplió este propósito de expansión, aunque el atraso de muchos países no miembros sería una razón para las futuras protestas del proyecto integrador.

En efecto, la primera ampliación del bloque fue tímida, soslayado por acuerdos bilaterales externos, marcado por una baja confianza en el proyecto de “cooperación”. El rechazo de algunos países a ingresar en el bloque se expresó a través de referendos populares. Las economías nacionales aún querían proteger su crecimiento alcanzado en la posguerra. Como pide el itinerario, todavía faltaba una crisis más profunda para reorganizar Europa, esa vendría como consecuencia.

Cuando la CEE fue fundada, los países que inmediatamente no componían el bloque, liderados por Inglaterra, se organizaron en torno a un bloque externo, la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), cuyos acuerdos pretendían hacer frente a la presión ejercida por la CEE. La primera ampliación del bloque aconteció en 1960-1970, cuando Inglaterra, Dinamarca, Irlanda y Noruega abandonaron la AELC e ingresaron en la CEE. Pero, aún así, el proyecto “integrador” sufrió fuertes reveses de las crisis económicas provocadas por la impresión desmedida del dinero estadounidense para financiar la guerra del Vietnam, que coincidió, además, con la crisis de los precios del petróleo. La década de 1970 fue marcada por la estanflación, de modo que los banqueros de los EUA y de Europa, en nombre del combate a la inflación, indujeron a Europa a una recesión larga y dolorosa.

En la ofensiva persistente para la expansión de la liberalización del mercado, fue creado el Acto Único Europeo (AUE), que sumado con las políticas de liberalización arancelaria entre los miembros de la CEE, debería garantizar la circulación de mano de obra, capital y servicios. Las cuatro libertades evocadas en el programa eran la libre circulación de mercancías, servicios, personas y capitales. La adhesión al programa presionó indirectamente a los países de la AELC hacia el ingreso de los no miembros al CEE.

Posteriormente, el Tratado de Maastricht representó el más profundo acuerdo de “integración europea” desde el Tratado de Roma. Los miembros se comprometieron a transferir su soberanía nacional sobre el poder monetario para el poder supranacional del Banco Central Europeo y el abandono de sus monedas nacionales por el euro. Hubo nuevas restricciones a las políticas fiscales y de gastos de las naciones de la zona del euro y un cambio hacia la supervisión bancaria por el Banco Central Europeo y las grandes corporaciones financieras, en vez de una supervisión nacional. Al principio, diversos países rechazaron el acuerdo, como Inglaterra, Francia, Alemania y Dinamarca, pero posteriormente se sometieron a las nuevas condiciones. El Tratado de Maastricht implicaba la remoción de aranceles de productos industrializados, imponía la “libertad económica” para la comunidad europea bajo la definición de “políticas de concurrencia y normas armonizadoras de mercado”.

El tratado también abrió el camino definitivo hacia la inserción de los países del este europeo, recientemente liberados de la influencia soviética, a la participación del bloque económico, lo que provocó resistencia por parte, sobre todo, de los países ricos. Eso es porque, países como Checoslovaquia, Polonia, Hungría, Rumanía, Bulgaria, Albania, Estonia, Letonia y Lituania eran esencialmente pobres, agrarios y populosos. Puesto que la Unión Europea gastaría una relevante parte de su presupuesto en haciendas y regiones pobres, la ampliación a este fue visto como una amenaza para ciertos grupos de interés.

El acuerdo de ingreso de los países pobres del este al bloque económico se concretó solo en la década de 1990, en una reunión en Copenhague. Las condiciones para la entrada de los países pobres en el bloque poseían la misma naturaleza de todos los tratados anteriores de la UE y reproducían su principio político fundamental: la instalación del mercado capitalista. Ideológicamente, las condiciones aparecían como la consolidación de la “estabilidad política de las instituciones que garantizan la democracia”, “el Estado de derecho”, “los derechos humanos” y el “respeto y la protección de las minorías”. Del punto de vista económico, los países deberían proveer una “economía de mercado viable”, “capaz de hacer frente a la presión de la concurrencia y las fuerzas de mercado de la UE” y aceptar los tratados anteriores, así como desarrollar la capacidad para asumir las obligaciones inherentes a la adhesión, incluyendo la adhesión a los objetivos de la unión política, económica y monetaria.

Después de esa ampliación decisiva, el cisma europeo no se resolvió por completo. Reformas institucionales fueron promovidas para neutralizar el poder decisorio de los países del este en el bloque europeo, manteniendo una estructura de poder en la UE. Las divergencias que se siguen desde allí, reflejan el conflicto entre los intereses nacionales y supranacionales de los estados. La cuestión decisoria expresa una crisis mayor sobre la disputa económica alrededor de los nuevos países entrantes. El problema no era solo que los países pequeños tenían demasiado poder de decisión sobre los países ricos, si no también el riesgo de no someterse al proyecto económico europeo de apertura de los mercados y austeridad de los países entrantes. En esencia, la entrada de esos países en el bloque no significaba la garantía de que ellos alcanzarían el desarrollo de los países ricos, pero que serían soporte para la manutención de las tendencias monopolistas de los países ricos.

Las intenciones de la UE han reforzado su poder supranacional sobre los estados nacionales; sin embargo, esa expectativa es frustrada constantemente a lo largo de toda la historia de la “integración europea”. Las tentativas siguieron con el avance del Tratado de Ámsterdam (1997) y su continuación en el Tratado de Niza (2001). Ambos Tratados lidiaban con el cisma nacional frente al supranacional entre los países incluidos en el bloque. La idea era garantizar una configuración institucional de concesión al poder soberano de la UE. Pero hay muchas barreras para imponer definitivamente eso a cada estado miembro y, por tanto, la lucha sigue abierta.

Integración Europea: redefinición conceptual bajo las bases de la teoría del valor marxista.

La formación del bloque europeo fue inicialmente presentada como un proyecto de “integración europea”. Esa idea no solo está presente en las instituciones que conforman el poder supranacional europeo, como alcanzó el estatus de disciplina en la investigación universitaria académica. Diversas tesis alrededor del tema se dividen entre los que apoyan y los que cuestionan tal integración. En este último caso, hay una discusión sobre las fallas de ese proyecto integrador y como superarlo, pero sin llevar la crítica hasta el fin del verdadero significado del problema. Los sectores más críticos de dicho proyecto, apuntan las enormes desventajas para los países pobres de integrarse en el bloque europeo sin someterse a las consecuencias de austeridad impuesta a ellos. Algunos académicos keynesianos ponen la tónica de la divergencia en las distintas capacidades productivas industriales que representan un obstáculo a una genuina integración (Engelbert Stockhammer, Durand, List, 2016). Sectores

monetaristas apuntan fallas en las políticas fiscales y financieras del problema (Beichelt, ONdarza, Verheugen, 2011), en cuanto otros críticos centrándose en análisis institucionales del proyecto europeo reconociendo la divergencia del desarrollo de las diversas regiones del bloque (Bohle, Greskovits, 2012, 2001). Para la mayor parte de las críticas, la discusión queda esencialmente aislada a una problemática institucional y la búsqueda por su perfeccionamiento o configuración determinada como solución final, que sería capaz de revertir el fracaso de la integración.

Las diversas posiciones que de ahí se presentan, en todo caso, comparten el concepto de “integración europea” sin ofrecernos una definición adecuada que asimile las condiciones y las leyes reales de la economía de mercado capitalista. Eso es porque, en la mayor parte de las discusiones, la economía de mercado, no importando su configuración institucional con mayor o menor participación del estado, se presenta como “elemento natural”; esto es, como un supuesto del sistema económico europeo, el “alma de la organización social”, cuya explicación es expurgada del desarrollo histórico determinado que asumió. Por lo tanto, un elemento metafísico de la teoría, cuyo análisis teórico o la superación crítica no se presenta como esencial.

Para cumplir tal brecha, la teoría marxista del valor aparece como un apoyo teórico útil, pues es una teoría que ofrece las bases teóricas fundamentales definidoras de una economía de mercado. Las diversas configuraciones institucionales que se forman a partir de bases de ese sistema económico, no pueden apagar, cuando partimos de la tesis marxista, el elemento fundador de ese sistema económico y que debe ser la línea explicativa de lo que se sigue en las puntas del fenómeno social, como el dinero, las instituciones, las leyes y la ideología. Dentro de la teoría del valor, encontramos la teoría del fetichismo de la mercancía, que puede considerarse como la teoría general de las relaciones de producción en la economía mercantil-capitalista.

Recuperada esa noción, la idea de “integración europea” revela su completa incompatibilidad con su propio sistema económico en su etapa monopolista, un enmascaramiento directo de la verdadera esencia del mercado europeo, un sistema fetichista; esto es, un sistema cuyos productores privados están imperativamente separados por el mecanismo de la concurrencia de mercado. Si pudiéramos dar una corta definición a esta contradicción en términos, podríamos afirmar que la integración europea es la propia realización de la separación directa de los productores. Además, cabe entender como ese elemento fundador se realiza en una etapa cuyos productores de mercancías reales son absorbidos cualitativamente por las empresas; cuya mercancía principal, a través de un mecanismo muy bien determinado, es la propia mercancía dinero-capital, consagrando los bancos y los agentes financieros que distribuyen tal capital a la sociedad, el puesto de señores de toda la situación.

La teoría de Marx sobre el capitalismo no nos ofrece, directamente, una cronología histórica de su desarrollo, sino un desarrollo abstracto de la *forma-social del valor*. Aunque los primordios de esa forma social, obviamente, coinciden con sus principios histórico-sociales, relaciones de producción que se desarrollan bajo ciertas condiciones técnico-materiales. Esa comprensión pone en cuestionamiento definitivamente los planteamientos metodológicos del campo de la economía política que abordan la integración europea.

La *forma-social*, que precisamente en el capitalismo es la *forma-valor*, no aparece a los ojos a primera vista, pero solo puede ser capturada a través de la abstracción teórica. En este sentido, el primer error metodológico de la economía política en el campo de la disciplina de la integración europea es reconocer solo los elementos tangibles de la historia y de la economía, o sea, las leyes, tratados, instituciones, órganos decisorios y sus formas de decisiones, etc., cuyas soluciones para los más diversos conflictos no pasan de elaborar una nueva configuración de esos fenómenos.

Para que el capitalismo consolidara el mercado en su forma desarrollada, fue necesario primeramente consolidar las bases objetivas del fetiche de la mercancía. La acumulación primitiva del capital fue un largo proceso histórico, que ha consolidado la separación de los productores de sus productos del trabajo: la separación del campesino a la tierra y la separación de los asalariados de sus medios de producción y de vida. Además de la separación de los trabajadores de sus medios de trabajo, ha consolidado la separación de los productores privados, uno en relación con los otros. Las empresas ya no intercambian mercancías directamente, sino a través de una mediación del mercado, de la concurrencia. O sea, los productores se enfrentan indirectamente, confrontando las mercancías bajo las leyes de regulación autónomas del valor.

A fin de consolidar tal forma, el dinero cumple un papel esencial, dado que es la forma material ideal para que ese tipo de relación de producción pueda funcionar con eficiencia. Sin embargo, no es el propio dinero que explica la forma social o que funda la forma social, de manera que, en otras formas sociales, el dinero y su cualidad de ser dinero (representante universal de todas las mercancías, facilitador y mediador de cambio) también ha sido capaz de asumir esas funciones.

La forma social de la economía capitalista, por consiguiente, es la forma por la cual los organizadores de la producción son productores independientes y privados de mercancías. “Toda empresa aislada, privada, autónoma, es decir, su propietario es independiente, está preocupado apenas con sus propios intereses, y decide el tipo y la cantidad de bienes que producirá.” (...) “La producción es administrada directamente por los productores de mercancías aislados y no por la sociedad. La sociedad no regula directamente la actividad de trabajo de sus miembros, no determina el que va a ser producido ni cuánto.” (Rubin, 1980, p. 21). En consecuencia, la sociedad regula indirectamente la actividad de trabajo de las personas,

a medida que la circulación de los bienes de mercado, la elevación y caída de sus precios, conducen a las modificaciones en la distribución de la actividad de trabajo de los productores de mercancías aislados, a su entrada en determinados ramos de producción o salida de ellos, a redistribución de las fuerzas productivas de la sociedad. (Rubin, 1980, p. 22)

La forma desarrollada del capitalismo, que se manifiesta a través de la comparación generalizada de los diversos trabajos y posteriormente de la comparación generalizada de los diversos capitales, no puede existir sin la forma privada, cuyos productores están separados, atomizados, mediados por el cambio, lo que significa en esencia, para retomar el tema de integración europea, la propia desintegración de las relaciones directas de los diversos productores.

Teniendo en cuenta que los diversos Tratados europeos que hacían avanzar el proyecto de la llamada integración europea significaron concretamente la recuperación del mercado bajo los principios liberales de “normas armonizadas” y “políticas equitativas de concurrencia”, dicho de otro modo, la propia consolidación de las condiciones del “libre mercado”, la expansión de la “integración” significó en esencia justamente lo contrario: la separación de los productores privados, que vuelven a enfrentarse solo a través del cambio regulado por el valor.

Dada la enorme divergencia productiva y social de los varios miembros europeos, el intercambio entre los diferentes productores, se hace asimétrica, fagocitando los negocios nacionales en favor de los grandes monopolios supranacionales y, en efecto, la dependencia financiera de los países pobres hacia los países ricos, verdaderamente competitivos. La forma social que garantiza ese enfrentamiento atomizado y no planeado de los diversos productores privados ya tiene sus ganadores declarados de antemano.

Así que, la idea de integración europea no puede existir por fuera de la superación de la forma social del valor, de cómo los productores privados y pulverizados se relacionan a través del cambio. Es posible, por lo tanto, que no haya ninguna integración, aunque hablemos de una serie de países unidos por la misma política fiscal o tasa de cambio. Podríamos todavía mencionar que una integración debería suponer una relación previa entre los varios productores y no la mera yuxtaposición atomizada de todos ellos, por más “equitativas” que sean las condiciones de mercado. Si lleváramos hasta las últimas consecuencias ese supuesto, nos encontraríamos con el hecho de que el opuesto de la forma social del valor sería la forma social por la cual los productores se relacionan antes del cambio y los miembros de la sociedad determinan los rumbos de la producción de acuerdo con las necesidades sociales y las capacidades productivas, en otras palabras, una *economía planeada*. La consecuencia de esa discusión debe ser detallada en otra etapa, una vez que, el propio concepto de *deplanificación* obtenga un significado determinado que no sea apenas una organización bajo la misma forma social.

Conclusiones

Todos los tratados que han consolidado la formación económica del bloque europeo, así como su posterior aplicación, han tenido el propósito de establecer las bases de una economía de mercado liberal entre los diversos miembros que se insertaron en él. A este proceso político económico, se denominó habitualmente de integración europea. Desde entonces, la integración de los países parece justificada como la condición en que los diversos productores de las naciones europeas se enfrentan en un mercado competitivo bajo las mismas condiciones de concurrencia fiscal y monetaria. La condición fundamental de esa integración implicó la abdicación de los poderes nacionales en favor del poder supranacional europeo, finalmente controlado por el Banco Central Europeo y sus agentes financieros, socavando cualquier capacidad soberana de los países de decidir y proteger su propio desarrollo económico.

Lo que aparece como un escenario de establecimiento de una igualdad competitiva, se revela en esencia como la más profunda desintegración de la cooperación económica de esos países. Esa síntesis solo puede ser alcanzada con base en una teoría que comprenda los elementos más fundamentales y abstractos de las leyes capitalistas de regulación del trabajo, del capital y su distribución. La teoría capaz de ofrecernos la desmitificación de esa supuesta igualdad es la teoría del valor de Marx, cuyas bases fundamentales descansan en la teoría del fetichismo de la mercancía, la teoría fundamental de las relaciones sociales de producción en el capitalismo.

Bajo la comprensión marxista, la forma social del valor es aquella cuyos productores independientes y privados solo se relacionan en el acto de cambio, o sea, la consolidación del mercado es precisamente la consolidación de la atomización de los productores privados. Las bases objetivas del fetiche de la mercancía es la separación de los productores de sus productos laborales y de los medios para producirlo. A tal efecto, la integración europea se vuelve a revelar como una contradicción en los términos, dado que la ampliación del bloque europeo no es más, que la imposición de todos los productores a esa condición de productores independientes y pulverizados.

La verdadera integración europea, por lo tanto, solo se puede pasar mediante la propia superación de la forma social del valor, o sea, mediante la consolidación de su exacto opuesto, una planificación económica que conecte los diversos productores y que, por consiguiente, sustituya el valor como forma social mediadora de los cambios de mercancías. No se trata, sin embargo, del establecimiento de un estado de cosas ideal, de la supresión de toda y cualquier ley de regulación o un establecimiento de decisiones normativas institucionales y estatales sobre la producción, sino de la sustitución de la forma-valor por una nueva ley reguladora de la producción y distribución de los productos de trabajo, es decir, una planificación económica.

Bibliografía

Baldwin, R; Charles Wyplosz. *The Economics of European Integration*. Sixth edition. London: McGraw-Hill, 2019.

Beichelt, Timm & von Ondarza, Nicolai & Verheugen, Günter & Berger, Cathleen & Ücker, Christina & Häde, Ulrich & Erler, Petra & Decker, Philipp & Lowitzsch, Jens & Lechevalier, Arnaud & Becker, Daniel. *Die EU auf dem Weg zur Wirtschaftsregierung? Europäische Reaktionen auf die Finanz-, Wirtschafts- und Schuldenkrise*, (2013).

Bohle D; Greskovits, B. *Capitalist diversity on Europe's periphery*. New York: Cornell University Press, 2012.

EUR-Lex, Access to European Union Law. *Treaty of Maastricht on European Union*. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0026>. Último acceso: 12/01/2023.

Rubin, I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Stockhammer, Engelbert & Durand, Cédric & List, Ludwig. (2016). *European growth models and working class restructuring. An International post-Keynesian Political Economy perspective. Environment and Planning A*.48. 10.1177/0308518X16646373.

Marx, Karl. *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Dritter Band. Hrsg. v. Friedrich Engels. Hamburg, 1894 by Karl Marx. MEGA II.15. Berlin: Akademie Verlag, 2004.

Palabras clave

Integración europea; Teoría marxista del valor; Crisis económica; Unión Europea.

Integração regional ou reestruturação internacional da dívida pública externa de Argentina, Brasil e Equador na crise de Covid-19

André Galindo da Costa¹; Ursula Dias Peres¹

1 - Universidade de São Paulo.

Resumen de la ponencia

O relatório da Cepal (2021) identificou em todos os países latino-americanos deterioração da situação fiscal e aumento do endividamento público externo em meio à crise de COVID-19. O endividamento dos países da América Latina supera 80% do PIB, o maior entre as regiões em desenvolvimento. O serviço da dívida pública externa em relação as exportações latino-americanos é de 60%, o maior do mundo. Tal situação suscitou o seguinte problema de pesquisa: os países latino-americanos optaram por soluções de integração regional ou de institutos financeiros internacionais para o enfrentamento dos problemas de suas dívidas públicas externas durante a crise de COVID-19? O estudo teve como objeto Argentina, Brasil e Equador no período de 2018 e 2021. A escolha pelos três países justifica-se pelo fato de esses terem tido medidas importantes de reforma de suas dívidas públicas externas no início do século XXI. O período do estudo abrange os dois anos anteriores e os dois anos da crise de COVID-19. A técnica de pesquisa utilizada na pesquisa foi o estudo de caso na forma de análise de congruência. Utilizou-se as teorias da ortodoxia e do neoestruturalismo para a seleção de duas categorias analíticas relacionadas a institutos internacionais da dívida pública externa: mecanismos internacionais de reestruturação e integração regional financeira. Para cada categoria analítica foi selecionado um conjunto de indicadores que puderam ser identificados em relatórios de organizações como: bancos centrais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Instituto de Integração Latino-americana e centros de estudos de relações internacionais. Os resultados da pesquisa mostraram uma predominância de políticas que priorizaram soluções junto a instituições financeiras internacionais em detrimento da integração regional. Portanto, levantou-se a hipótese de uma tendência dos países latino-americanos se distanciarem de soluções conjuntas para o enfrentamento dos problemas relacionados a suas dívidas públicas externas no contexto de pandemia.

Introducción

A situação de crise econômica em meio a pandemia coloca a seguinte questão: os países latino-americanos optaram por soluções de integração regional ou de institutos financeiros internacionais para o enfrentamento dos problemas de suas dívidas públicas externas durante a crise de COVID-19? O objetivo da pesquisa foi explorar os mecanismos de integração regional e de reestruturação internacional da dívida pública externa em meio a pandemia de COVID-19. O objeto de estudo foi a dívida externa de Argentina, Brasil e Equador entre os anos de 2018 e 2022. Os países em questão foram escolhidos pois sofreram graves consequências da última crise da dívida na região, meia década perdida (1998 – 2002), e realizaram grandes medidas de reestruturação de suas dívidas públicas externas. A pesquisa realizada foi exploratória-descritiva.

A técnica de pesquisa utilizada foi de estudo de caso por análise de congruência, sendo selecionadas categorias analíticas e indicadores das matrizes teóricas da ortodoxia econômica e do neoestruturalismo. As fontes de informações foram relatórios econômicos e bancos de dados da Cepal e do Banco Mundial. Antes da apresentação do modelo analítico e dos resultados da pesquisa foi feita uma exposição histórica que destaca momentos de maior relevância da dívida externa para a América Latina. Na exposição histórica foi dado destaque às experiências de integração regional e reestruturação internacional da dívida externa dos países latino-americanos desde a década de 1980 até a década de 2000, com o intuito de se estabelecer categorias analíticas e contruir quadros teórico-conceituais.

Desarrollo

A crise econômica em meio a pandemia de COVID-19

A pandemia pelo vírus SARS-CoV-2 impôs uma situação que dificulta a normalização das atividades econômicas. Ugarteche (2022) destaca como em 2020 houve um colapso na economia mundial ocasionado por um fechamento da oferta e contração da demanda primeiro na Ásia e depois em todo o ocidente. Os efeitos da crise mundial devem ser percebidos durante toda a década de 2020.

Os efeitos econômicos da crise da pandemia de COVID-19 não foram simétricos no mundo. No ano de 2020 a América Latina teve o pior desempenho econômico dentre as regiões em desenvolvimento sendo que a riqueza

da região diminuiu 11,4%. A diminuição da atividade econômica na região aconteceu no segundo semestre de 2020: diminuição anual de 15,4%. O acesso às vacinas também foi assimétrico, como exemplo tem-se que no dia 22 de agosto de 2021 na União Europeia 55,6% da população tinha completado o ciclo vacinal enquanto na América Latina e no Caribe esse percentual era de 24,8%. Nesse contexto foi marcante o aumento da dívida pública externa dos países latino-americanos, o que gera uma vulnerabilidade na região em relação às mudanças nas condições externas (CEPAL, 2021).

Segundo Ugarteche (2022, p. 22):

Após a pandemia e a crise, os indicadores de dívida pioraram por diferentes fatores no meio dos efeitos do colapso econômico e com projeções de deterioramento diante dos riscos de possíveis incrementos das taxas de juros. Do Sul Global vemos com preocupação a situação da dívida do setor público e da dívida externa do setor corporativo ou do setor privado, em um contexto de recuperação lenta e desigual. A capacidade dos países mais desenvolvidos para combinar sua posse de moedas de reserva com medidas fiscais lhes permitiu aplicar políticas anticíclicas, ao contrário das possibilidades dos demais países aprofundando seus déficits fiscais e seu endividamento.

Entre 2014 e 2019 a região já tinha tido um crescimento econômico muito baixo: média de 0,3% ao ano. O crescimento praticamente nulo no período anterior à crise de COVID-19 somado a forte contração econômica de 2020 fez com que os problemas econômicos estruturais da região se aprofundassem, inclusive àqueles relacionados à dívida pública externa. Na América Latina, o *Emerging Markets Bond Index* (EMBI), o índice de risco soberano dos países em desenvolvimento, teve aumentos significativos no início da pandemia, mas reduziu até os valores de antes da pandemia chegando a 380 pontos em junho de 2021. Os países latino-americanos tiveram recuperações econômicas assimétricas, de modo que no primeiro trimestre de 2021 houve um decréscimo econômico em cinco de dezoito economias da região. Oito economias tiveram crescimento inferior a 3% e somente cinco economias tiveram um crescimento superior a 3% (CEPAL, 2021).

Conforme Cepal (2021, p.12):

No início de 2020, os bancos centrais tiveram que lidar com episódios críticos de saídas maciças e repentinas de capitais, excessivas flutuações nas moedas e aumentos dos prêmios por risco enquanto deviam evitar o colapso da atividade econômica.

Para Zavaleta González (2020) as economias da América Latina foram as mais afetadas pela pandemia de COVID-19. Perante esse quadro, o enfoque econômico ortodoxo estabelece que medidas de austeridade fiscal são a única alternativa para o enfrentamento do problema do endividamento público. Conforme Ugarteche (2022, p. 6): “Os governos devem ter o espaço para reestruturar seus empréstimos antes de que entrem em dificuldades de pagamento e, dessa forma, evitar políticas de austeridade.”. A alternativa à ótica ortodoxa propõe que:

[...] para enfrentar la grave crisis económica ya en curso debemos optar por políticas de expansión de la inversión pública que contengan la caída de la producción y estimulen, además, una rápida recuperación de la actividad productiva. Esto no sólo ayudará a enfrentar problemas como el desempleo, sino que también permitirá aminorar el problema del endeudamiento público. (ZAVALETA GONZALEZ, 2020, p. 24)

Em meio à crise econômica em meio a pandemia de COVID-19, diversos países utilizaram a política fiscal como uma estratégia fundamental. Na América Latina os pacotes de medidas fiscais representaram 4,6% do PIB da região, o que fez com que as despesas públicas alcançassem níveis históricos em meio a contração da receita pública. A composição fiscal de aumento de despesas e redução de receitas fez com que fossem registrados déficits fiscais que levou a um aumento da dívida pública (CEPAL, 2021a).

No ano de 2020 o resultado global do governo central representou -6,9% do PIB da região, sendo que no mesmo ano o resultado primário foi de -4,2% do PIB. Os déficits fiscais nos países da região criaram problemas para a cobertura e o financiamento do serviço da dívida pública e fez com que o endividamento público alcançassem níveis altos. Tal circunstância impõe desafios para a consolidação de uma arquitetura da dívida pública que permita o financiamento para o desenvolvimento e a cooperação internacional (CEPAL, 2021).

Ugarteche e Paredes (2021) consideram a dívida como parte da história da América Latina, sendo o seu momento mais crítico o da crise de 1980 que impôs o que ficou conhecida como década perdida. O contexto de preços de matérias primas teria sido fundamental para que os países latino-americanos não sentissem impactos maiores perante a crise de 2009 e conseguissem alcançar certa sustentabilidade de suas dívidas. No entanto, a dívida que antes era predominantemente externa passa a ter cada vez mais um componente interno,

gerando riscos para dívida da região e a possibilidade de problemas macroeconômicos e fiscais.

Ugartche e Paredes (2001, p.5) afirmam que:

La crisis sanitaria del Covid-19 ha acelerado una crisis múltiple en la región más desigual del mundo, con necesidades de financiamiento y pocas opciones de acceso a recursos y programas de ayuda, por tratarse de países de ingreso medio, por lo que nuestros países están optando por programas con el FMI, emisión de bonos soberanos y aumento de la deuda interna.

Em agosto de 2021 a Diretoria Executiva do FMI aprovou uma emissão de direitos especiais de saque (DES). Ao todo foram emitidos US\$ 650 bilhões pelo FMI de modo que 58%, ou seja US\$ 375 bilhões, foram destinados à países desenvolvidos e o restante à países emergentes e em desenvolvimento. As emissões de DES foram distribuídas conforme o sistema de cotas FMI, no entanto suscitou a necessidade de uma reforma institucional que permita a equilibrar a distribuição de DES de modo que haja uma redistribuição de países desenvolvidos às economias em desenvolvimento (CEPAL, 2021).

As experiências de Argentina, Brasil e Equador na crise de COVID-19

No ano de 2018 a Argentina sofreu uma crise cambial que levou a uma queda de 2,5% da economia. As consequências da crise foram: desvalorização do peso, aceleração da inflação, aumento da taxa de desemprego e queda na renda das famílias. No contexto da crise houve aumento das taxas de juros dos títulos dos EUA e a Argentina passou por uma seca que afetou o setor agroexportador. Diante da crise, o governo argentino decidiu realizar um acordo com o FMI, com o propósito de ter capacidade de cumprir com as obrigações da dívida pública. O acordo com o FMI previu ao governo argentino redução do déficit primário, com redução de gastos públicos, e uma política monetária contracionista. As emissões de dívida pelo governo argentino somadas aos desembolsos de crédito com o FMI fez com que a dívida pública da Argentina fosse de 56,6% do PIB em 2017 para 86% do PIB em 2018. (CEPAL, 2019a)

Conforme Cepal (2019a, p. 2):

En 2018 la política económica tuvo como objetivo estabilizar los mercados financieros. En el frente fiscal, la prioridad consistió en garantizar la capacidad de pago de la deuda pública a partir de un acuerdo de financiamiento con el FMI, de la aceleración de la reducción del gasto público y del establecimiento de derechos a las exportaciones.

No ano de 2019 a economia argentina reduziu 2,1% e diversos problemas econômicos de 2018 continuaram acontecendo, como tensões cambiais e financeiras, depreciação do peso, aceleração da inflação e redução da renda das famílias. O quadro de crise econômica de 2019 esteve no contexto de política fiscal e monetária contracionista prevista no acordo pactuado com o FMI. No final de 2019 a dívida pública argentina chegou a 89,4% do PIB (CEPAL, 2020a). Conforme Cepal (2020a, p. 1):

A fines de 2019, el elevado nivel de deuda pública (que alcanzó el 89,4% del PIB), el persistente déficit externo (la suma del déficit la cuenta corriente y los egresos del capital del sector privado alcanzó el 8,3% del PIB), la falta de acceso a los mercados de capital internacionales, la caída de las reservas del banco central y la decisión del FMI de suspender el sexto desembolso previsto en su programa de crédito llevaron a que el Gobierno estableciera controles de capital, extendiera los plazos de vencimiento de la deuda de corto plazo (reperfilamiento) y se comprometiera a enviar al Congreso una propuesta de canje para el resto de la deuda pública con privados.

No ano de 2019 a política econômica argentina esteve muito centrada no cumprimento das metas estabelecidas no programa de assistência do FMI, o que resultou na continuidade de políticas fiscais contracionistas. Em 2019 o governo argentino realizou tentativas de renegociação do empréstimo adquirido com o FMI em 2018. O pagamento da dívida pública em moeda estrangeira somado à política cambial levou a uma queda de reservas internacionais de US\$ 1,9 bilhões em 2019. (CEPAL, 2020a)

No ano de 2020 a economia argentina sofreu uma queda ainda maior que nos anos anteriores: 9,9%. Em 2020 iniciou-se a pandemia por covid-19, que teve impactos negativos sobre o consumo, os investimentos e as exportações argentinas. A Argentina iniciou um novo governo em dezembro de 2019 e esse optou por promover

uma reestruturação da dívida pública externa no ano de 2020. Devido a abrupta queda na economia argentina, ao final de 2020 a dívida pública argentina correspondia 102,8% do PIB. (CEPAL, 2021a)

Ainda no ano de 2020 o governo argentino tomou a iniciativa de reestruturar sua dívida pública externa, o que resultou em redução da taxa de juros e condições mais flexíveis de vencimentos. A política fiscal argentina sofreu alteração em 2020, tendo como foco a alocação de recursos públicos para setores sociais e econômicos mais afetados pela pandemia. No marco das renegociações da dívida pública externa argentina, em 2020, o governo argentino levou a cabo um conjunto de tratativas com o FMI no intuito de modificar as condições do empréstimo solicitado pelo governo em 2018 (CEPAL, 2021a). Sobre a reestruturação da dívida pública externa argentina:

En 2020, el Gobierno de la Argentina alcanzó un acuerdo con sus acreedores que permitió reestructurar la deuda pública en moneda extranjera en poder de privados. Las condiciones del canje implicaron una reducción de la tasa de interés de esta parte de la deuda (del 7% al 3%), un alivio de los vencimientos en los próximos años (la carga se redujo 42.500 millones de dólares en los primeros cinco años y 37.700 millones de dólares en los próximos diez) y una disminución del capital del 1,9%. (CEPAL, 2021a, p. 2)

No ano de 2021 a economia argentina teve uma recuperação depois de três anos consecutivos de queda. O crescimento econômico argentino no ano de 2021 foi de 10,4%. Em 2021 o governo argentino conseguiu pactuar um acordo com o FMI que gerou um certo alívio nos vencimentos dos créditos obtidos com o fundo em 2018. Em 2021 as reversas estrangeiras argentinas aumentaram para US\$ 38,2 bilhões (CEPAL, 2022a). Conforme CEPAL (2022a, p. 4):

El banco central realizó compras netas de moneda extranjera por 5.000 millones de dólares en 2021, y tras el pago de vencimientos de deuda, la acreditación de los derechos especiales de giro (DEG) asignados por el FMI y el cómputo de otros factores contables, las reservas internacionales tuvieron un leve aumento de 300 millones de dólares y llegaron a los 39.700 millones de dólares a fin de año, equivalentes a un 8,1% del PIB.

No caso brasileiro, o ano de 2018 foi marcado por um crescimento de 1,1% do PIB, sendo que a taxa de inflação foi de 3,7% e a taxa de desemprego de 12,3%. Até maio de 2019 as reservas internacionais brasileiras tinham tido um aumento de US\$ 11,45 bilhões em relação as reservas existentes no fim de 2018, já a dívida externa teve um aumento de US\$ 1,8 bilhões no mesmo período. (CEPAL, 2019b)

Em 2019 iniciou um novo governo no Brasil que propôs um conjunto de reformas econômicas estruturais, como, por exemplo reformas fiscal, previdenciária, regulatórias, de abertura comercial e privatizações. No ano de 2019 o crescimento do PIB brasileiro foi de 1,1%. O ano de 2019 foi marcado por uma saída de US\$ 51 bilhões de recursos financeiros do Brasil, a qual foi compensada por uma redução de US\$ 26,1 bilhões das reservas internacionais. Até junho de 2020 as reservas internacionais brasileiras tinham diminuído US\$ 8,1 bilhões em relação ao final de 2020, já a dívida externa diminuiu 11,7 no mesmo período (CEPAL, 2020b).

No ano de 2020 a pandemia de covid-19 gerou efeitos sobre a economia brasileira, sendo que a queda do PIB foi de 4,1%. Em meio a pandemia, o governo brasileiro implementou uma política econômica que deu subsídio aos trabalhadores do mercado informal, micro e pequenas empresas e pessoas mais pobres. Em 2020 o déficit primário foi de 9,5% do PIB, o maior déficit primário desde o início do plano real. A dívida pública bruta brasileira que era de 74,3% do PIB em 2019 aumentou para 88,8% do PIB em 2020. As reservas internacionais tiveram uma queda de US\$ 200 milhões em 2020. Até junho de 2021 as reservas internacionais brasileiras sofreram uma queda de US\$ 2,5 bilhões de dólares, mas a dívida externa brasileira diminuiu US\$ 10 bilhões de dólares nesse mesmo período (CEPAL, 2021b).

A atividade econômica equatoriana sofreu uma queda no ano de 2018. O crescimento econômico do Equador foi de 1,4% em 2018, sendo que em 2017 tinha sido de 2,4%. Em 2018 o governo equatoriano teve um resultado primário positivo, resultado de uma redução de déficits primários pelo governo que vinha acontecendo desde 2016. Uma das prioridades do governo equatoriano para o ano de 2018 foi conseguir um empréstimo externo. Em dezembro de 2018 a dívida pública total do Equador era formada por 28% de dívida interna e 72% de dívida externa (CEPAL, 2019c).

Em 2019 o Equador realizou um acordo com o FMI que previa US\$ 4,2 bilhões de dólares no período de três anos. Em contrapartida o governo equatoriano se comprometeu com um plano de ajuste fiscal que implica em redução dos gastos públicos. Ainda em 2019 o governo equatoriano adquiriu recursos externos em um total de US\$ 6 bilhões de dólares junto a outros órgãos financeiros internacionais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Fundo Latinoamericano de Reservas (FLAR), Banco Europeu de Investimentos (BEI) e Agencia Francesa de Desenvolvimento (AFD) (CEPAL, 2020c).

Um dos fatores que mais afetaram a economia equatoriana nos anos de 2018 e 2019 foi a queda no preço do petróleo. Em 2019 houve um incremento da dívida pública externa. No ano de 2019 a economia equatoriana cresceu 0,1%, mas os desembolsos do empréstimo com o FMI levaram a um incremento de reservas internacionais e de liquidez na economia, mas a liquidez foi um problema, conforme Cepal (2020c, p. 1).

A esto cabe añadir que la incidencia del sector externo y la gran incertidumbre sobre el contexto internacional complican las perspectivas de recuperación económica. En suma, el Ecuador se enfrenta a un grave problema de liquidez, en un proceso en que se está consolidando la dolarización.

O saldo da dívida pública equatoriana no final de 2019 era de 53,4% do PIB, sendo que a dívida pública externa correspondia a 72,4% desse total. Em setembro de 2019 o governo equatoriano emitiu títulos soberanos no mercado internacional em um total de US\$ 2 bilhões e com vencimentos para 2025 (US\$ 600 milhões) e 2030 (US\$ 1,4 bilhões). Em 2020 o governo do Equador deu início a uma reestruturação da dívida pública externa. Em junho de 2020 o governo tinha recebido US\$ 1,8 dos órgãos financeiros multilaterais e tinha a expectativa de recebimento de US\$ 2,4 bilhões do Banco Industrial e Comercial da China e do Banco de Desenvolvimento da China. (CEPAL, 2020c)

Em 2020 teve início a crise da pandemia de COVID-19 e o Equador foi um dos países mais afetados em termos sanitários e perdas humanas. A pandemia causou reduções nas exportações dos produtos equatorianos. O PIB Equatoriano reduziu 7,8% em 2020 e o déficit fiscal foi de 6% do PIB.

Conforme Cepal (2021c, p. 1):

La política fiscal, la principal política coyuntural con que cuenta el país en un régimen de dolarización, fue procíclica en medio de una “triple” crisis. Frente a una insuficiencia de liquidez y un acceso costoso a los mercados financieros, los créditos multilaterales se posicionaron como la principal fuente de financiamiento del país, mientras que la deuda pública aumentó 11 puntos porcentuales y bordeó el 64% del PIB a fines de 2020. Esta inyección de liquidez se reflejó en la evolución de las reservas internacionales del país, que registraron una variación positiva en el segundo semestre de 2020 (19%), mientras que, en el primer semestre del mismo año, la variación había sido negativa (23%).

Ao final de 2020 o FMI tinha disponibilizado US\$ 4,7 bilhões ao Equador, dos quais 640 milhões eram provenientes do instrumento de financiamento rápido do fundo e 4,04 bilhões do serviço ampliado do fundo. Ainda em 2020 a dívida pública equatoriana chegou a US\$ 63,16 bilhões, sendo a dívida externa composta por 45,37 bilhões de dívida com organismos financeiros multilaterais. Em 2020 houve uma mudança substancial no perfil da dívida do Equador que os empréstimos externos junto a órgãos multilaterais passaram a representar uma quantidade maior os títulos emitidos no mercado internacional (CEPAL, 2021c).

Em agosto de 2020 o governo equatoriano concluiu a renegociação de sua dívida, o que implicou em uma redução de US\$ 1,54 bilhões de dólares do capital de seus bonos globais com vencimento em 2022 e 2030, uma redução dos juros para 5,3% e aumento do período de injeção do pagamento (CEPAL, 2021c).

No ano de 2021, em meio a recuperação da crise da pandemia por COVID-19, a economia equatoriana cresceu 4,2%. Em 2021 a dívida pública externa equatoriana foi composta principalmente por empréstimos obtidos junto a órgãos financeiros internacionais (46%) e títulos emitidos no mercado internacional (38,5%) (CEPAL, 2022c, p. 3):

Respecto a la deuda externa, destaca la contribución de los créditos multilaterales (46%) y de los bonos emitidos en los mercados internacionales (38,5%). Frente a diciembre de 2020, se observó un incremento del 6,7% en los préstamos externos dirigidos al país, como consecuencia de los desembolsos de los organismos multilaterales (12%), frente a la reducción del 16% y del 5%, respectivamente, en los convenios originales de los bancos y los gobiernos.

Entre os órgãos financeiros multilaterais se destacaram com credores do governo equatoriano o BID e o FMI, que respectivamente representavam em 2021 33,5% e 32,4% da dívida pública externa. No que diz respeito a empréstimos resultantes de convenios governamentais o principal parceiro do Equador foi a China, sendo que do total de empréstimos oriundos de convenios governamentais 44% eram do Banco de Esportações e Importações da China e 34% do Banco de Desenvolvimento da China. Em 2021 aconteceu uma redução de 1% dos títulos equatorianos no mercado internacional. Ao final de 2021 a dívida pública total correspondia a 67% do PIB, sendo de US\$ 72,1 bilhões, sendo US\$ 26,1 bilhões de dólares de dívida interna e US\$ 46,1 bilhões de dólares de dívida externa. O pagamento de juros das dívidas interna e externa em 2021 foi de US\$ 1,45 bilhões de dólares, o equivalente a 1,5% do PIB (CEPAL, 2022c)

Conclusiones

A questão da dívida externa perpassa a história da América Latina tendo seus antecedentes relacionados ao processo de independência das antigas colônias espanholas na região. Ao longo do tempo a dívida externa surge como elemento central de crises econômicas ao longo dos séculos XIX e XX. Dentre as várias crises econômicas relacionadas a dívida externa latino-americana merece destaque a crise que alcança seu ápice no ano de 1982 e que ficou conhecida como crise da dívida externa da América Latina. A crise da dívida externa da América Latina impôs um conjunto de problemas para a economia da região, mas também fez surgir diferentes ações e políticas para o enfrentamento da crise. Algo que foi bastante marcante na crise da dívida externa da América Latina diz respeito aos institutos internacionais para o enfrentamento da crise, os quais se caracterizaram como mecanismos internacionais de reestruturação ou integração regional financeira.

Durante a década de 1980, os mecanismos internacionais de reestruturação estiveram atrelados a acordos e programas de ajuste econômico do FMI, já a manifestação de maior destaque de integração regional financeira deu-se pelo Consenso de Cartagena. Diante do marco de duas configurações de institutos internacionais para enfrentamento às crises coube identificar quais delas mostrou-se mais presente em meio a crise da pandemia por COVID-19, o que foi realizado por meio do uso da técnica de análise de congruência nos casos de Argentina, Brasil e Equador.

A Argentina já vinha demonstrando problemas econômicos desde 2018, quando o país passou por uma crise cambial que resultou em uma queda de 2,5% de sua economia. Naquele contexto o governo argentino realizou um acordo com o FMI com o intuito de angariar recursos para o cumprimento de sua dívida pública externa e em contrapartida o governo se comprometeu em colocar em prática uma política de ajuste econômico. Em 2019 os problemas econômicos identificados no ano anterior se mantiveram, levando a um aumento da dívida pública em relação ao PIB. No ano de 2019 o governo argentino colocou em prática a política fiscal e monetária pactuada com o FMI.

Em 2020 a Argentina inicia um novo governo e ainda tem que enfrentar o agravamento dos problemas econômicos diante da crise da pandemia de COVID-19, contexto no qual o governo argentino inicia um processo de tentativa de renegociação da dívida que só seria concretizado em 2021. Ainda que o governo argentino tenha praticado uma reestruturação de sua dívida pública externa e políticas de resgate de setores mais vulneráveis nos anos de 2020 e 2021, foi marcante o acordo realizado com o FMI e a execução das políticas econômicas pactuadas neste acordo. A reestruturação da dívida externa argentina foi executada sob o marco legal de mecanismos internacionais e de organismos como o FMI. Diante das evidências levantadas há indícios de que entre os anos de 2018 e 2022 o governo argentino optou por institutos internacionais para o enfrentamento à crise que se caracterizam como mecanismos internacionais de reestruturação.

A economia brasileira que já se apresentava em estagnação desde 2018 passa a sofrer um impacto em seus principais indicadores a partir de 2020, em meio à crise da pandemia de COVID-19. No entanto, pela investigação realizada não foi possível identificar uma deteriorização da dívida pública externa brasileira. Ainda que a reserva internacional tenha sofrido baixas, a dívida externa brasileira teve reduções entre os anos de 2018 e 2021. Com a investigação aos relatórios econômicos não foi possível identificar qualquer medida do governo brasileiro em relação a institutos internacionais relacionados à crise da dívida externa, o que pode se justificar também pelo fato do país não ter demonstrado passar por uma crise dessa natureza no período estudado.

No caso equatoriano, o país vinha sofrido queda no crescimento econômico desde 2018, o que se agravou com a crise da pandemia de COVID-19 em 2020 e a queda na economia foi de 7,8%. Em 2019 o governo equatoriano realizou um acordo com o FMI que previu a disponibilização de US\$ 4,2 bilhões de dólares pelo fundo e o governo em realizar ajustes fiscais baseados em redução de gastos públicos. O governo equatoriano também obteve empréstimos externos de outros órgãos internacionais como bancos chineses, BID, BEI, AFD e FLAR. Em 2020 o governo equatoriano leva a cabo um processo de reestruturação de sua dívida externa, mas essa não se contrapôs a nenhum marco normativo dos mecanismos internacionais e nem se deu em parceria com outros países latino-americanos. Tais evidências levam a crer que a política de institutos internacionais de enfrentamento à crise da dívida externa do Equador esteve marcada por mecanismos internacionais de reestruturação.

Bibliografía

CEPAL. Comisión Económica para la América Latina y el Caribe. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 1998-1999. Santiago (CL): Naciones Unidas, 1999.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2002-2003. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2003.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política. Argentina. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2018a.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política. Brasil. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2018b.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política. Ecuador. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2018c.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019: El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región. Argentina. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2019a.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019: El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región. Brasil. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2019b.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019: El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región. Ecuador. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2019c.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2020.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19. Argentina. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2020a.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19. Brasil. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2020b.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19. Ecuador. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2020c.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2021.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. Argentina. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2021a.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. Brasil. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2021b.

_____. Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. Ecuador. Santiago (CL): Naciones Unidas, 2021c.

UGARTECHE, Oscar. O que fazer diante de uma crise de dívida externa? Um olhar do Sul Global para um problema público e privado. Rede Latino-americana por Justiça Econômica e Social - Latindadd, 2022.

ZAVALETA GONZALEZ, Josué. Acumulación de deuda pública y política fiscal en América Latina. Inv. Econ. vol.79, n.314, pp.3-27. 2020.

Palabras clave

América latina. Dívida externa. Institutos internacionais. Integração regional. Mecanismos de reestruturação.

Resumen de la ponencia

América Latina, y sus distintos países, fueron en los últimos años, como en las otras regiones del mundo, tocados por dos crisis internacionales, la sanitaria, del coronavirus y la diplomática y militar, consecuencia de la guerra entre Rusia y Ucrania. América Latina fue en los dos casos, más espectadora que actor reactivo, objeto más que sujeto de la sociedad internacional. ¿ Como entender esta incapacidad a fabricar respuestas colectivas permitiendo tener “voz y voto” real en el concierto de las naciones ? No revela esta ausencia de instrumentos intergubernamentales eficientes, un déficit estructural ? Para responder a esta pregunta es necesario tener unas imágenes de esta realidad tomadas desde ángulos distintos. Imágenes en movimiento, . Imágenes estáticas. Primero las en movimiento, en forma de film, film de la no existencia de respuestas compartidos a las crisis globales de los últimos años. Luego las del escenario de esta incapacidad a crear respuestas. A pesar de la existencia de un hojalde de organizaciones regionales de lo más rico del mundo (ALADI; ALBA; CAN; Grupo de Lima; Mercosur; Prosur; SICA; UNASUR, etc.. presentados aquí sin valoraciones cualitativas) Las imágenes siguientes, en forma también fotográfica, muestran que esta abulia colectiva tan particular, altamente creativa, corre con la presencia, la omnipresencia, de actores exteriores que articulan proyectos regionales integrados a sus espacios nacionales (Conferencia de las Américas; Conferencias Iberoamericanas; OEA; Ruta de la seda; T-MEC de parte de China, Estados Unidos, Unión europea, España, Francia). Llama la atención por quien intenta leer y interpretar el film y las fotografías que el momento regional de América latina es, fuertemente ideológico (se puede repartir las organizaciones regionales entre grupos iniciados por gobiernos de derecha, y otros inventados por otros de izquierda. Lo que sugiere que los unos entran en contradicción con los otros lo que impide actuar eficientemente de manera conjunta y facilita la intromisión de actores exteriores, que defienden sus intereses propios. Por otra parte esta situación refleja de un lado, y profundiza de otro una realidad histórica, la de un “continente”, al menos por su identidad cultural histórica, que siempre fue periférico, súbdito internacional, disputado entre grandes potencias. Colonizado en una primer etapa por España y Portugal, en una segunda económicamente colonizado por los Ingleses, y después por los Estados Unidos, y hoy en día abierto a todo tipo de influencias competidoras. Lo que permite plantear en forma de conclusión la pertinencia de modelos abriendo espacios de autonomía internacional identificados por ideologías alternativas, neoliberales, o defendiendo un horizonte de desarrollo latinoamericano. Este diagnóstico basado en una realidad electoral permanentemente contradictoria, impidiendo entonces la construcción de modelos colectivos de consenso lo hizo en diciembre pasado, el día de su protesta, el nuevo presidente, progresista, de Chile, Gabriel Boric Font.

Introducción

El mundo esta atravesando hoy en día dos crisis internacionales mayores. Una es sanitaria, la de la covid-19. La otra es diplomático-militar, consecuencia de la invasión de Ucrania por Rusia. Las dos tienen repercusiones en los distintos países de América Latina, como en los de África, América del Norte, Asia y Europa.

-Una visión básica borra todo tipo de incidencias distintas entre los Estados que componen la sociedad internacional. ¿No tiene cada uno un peso igual dentro del sistema de las Naciones unidas ? No quiere decir que en la Asamblea general de la ONU, para tomar un ejemplo, Malta tiene el mismo peso en las votaciones que la India ? O para tomar un ejemplo latino-americano, el Acta de Chapultepec del 6 de marzo de 1945, no dice al respecto, lo siguiente en su parte I, artículo 1 : « .. Todos los Estados son (..) iguales entre si »[1].

-Con una mirada más cuidadosa uno no puede sino notar que algunos Estados tienen más capacidades reactivas que otros. Los de América Latina parecen responder al criterio definido durante la elección presidencial colombiana, ganada el 19 de junio de 2022 por el candidato progresista Gustavo Petro. Contestando a un periodista curioso de conocer su comentario relativo a la guerra emprendida por Rusia en Ucrania, dijo la cosa siguiente, « Tengo poco que decir. Colombia no puede incidir ni diplomáticamente para resolver el conflicto, ni militarmente, ni tampoco con ayudas humanitarias ».

-La opinión del político colombiano, que desde el 7 de agosto de 2022, preside su país, abre un abanico de preguntas. Tres de ellas, van a articular la ponencia que sigue.

1/ ¿ Es cierto que América Latina, en estas dos crisis, la sanitaria y la diplomático-militar, fue un actor internacional más pasivo que activo ?

2/ ¿ Refleja esta parálisis internacional una relación al mundo asimétrica de carácter estructural más que coyuntural ?

3/ ¿ Se puede entonces describir esta relación al mundo, como la de un espacio geográfico más disputado que en capacidad de existir por cuenta propia ?

[1] In Nuria Tabanera García, 2017, p 247

Desarrollo

CRISIS Y RESPUESTAS LATINO-AMERICANAS

La pandemia fue la primera crisis global que tuvieron que enfrentar los gobiernos latinoamericanos. Les tocó reaccionar muy temprano. El primer caso declarado lo fue en febrero de 2020, en São Paulo. En pocas semanas todos los países fueron afectados.

Las respuestas dadas a la crisis sanitaria por los poderes ejecutivos tuvieron dos características :

En primer lugar, fueron desiguales. En algunos países los responsables políticos minimizaron la enfermedad o siquiera la negaron, como en Brasil, en México o en Nicaragua. En estos países los dirigentes justificaron sus planteamientos negacionistas con argumentos religiosos. En otros como Argentina y Cuba los gobiernos tomaron medidas de defensa muy rápidamente. Lo que permite entender porque la cobertura vacunal fue diversificada. Según la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y del Caribe (CEPALC) el abanico va de respuestas en algunos países muy buenas, a mediana e insuficiente[1]. Lógicamente el número de víctimas es más fuerte en los países que tardaron en vacunar la población y recomendar medidas preventivas.

Las respuestas, segunda característica, fueron exclusivamente, o casi exclusivamente, nacionales a pesar de algunos intentos cooperativos. Este comentario lo hizo para lamentarle el nuevo presidente colombiano, Gustavo Petro, el 7 de agosto de 2022. Tanto para comprar vacunas, como para fabricarlas, las autoridades latinoamericanas privilegiaron iniciativas o soluciones locales. Intentaron fabricar vacunas nacionales en Cuba y México. Cuba lo consiguió. Exporta su vacuna Abdala. México se la compró en diciembre de 2022. El resto de los países, México incluido, a pesar de un intento Argentina/México de negociación conjunta con AstraZeneca, importó vacunas negociando en bilateral con empresas, y a veces gobiernos. China fue el proveedor mayor de distintos países, en particular, Chile.

Las consecuencias de la invasión rusa de Ucrania, fue la crisis más reciente, que tuvieron que enfrentar los países latinoamericanos.

Los posicionamientos iniciales fueron muy variados y a veces contradictorios. Colombia, condenó Rusia y señaló su solidaridad con Ucrania. Cuba condenó la invasión sin nombrar el invasor.

Pero, en la ONU, cuando tuvieron que votar aparecieron convergencias. Ningún gobierno apoyo la invasión rusa. La mayoría la condenó. Una minoría se abstuvo o no participo a las votaciones.

México, miembro no permanente del Consejo de seguridad de la ONU (CSONU) expreso, en una exposición de motivos de su voto de condena a la invasión rusa, el sentimiento colectivo mayoritario. Como continente que fue históricamente invadido, por España, Portugal, Estados Unidos, Francia, no podemos sino solidarizarnos con un país invadido[2]. Le toco al presidente salvadoreño, Nayib Bukele, presentar la argumentación más elaborada del rechazo a las sanciones contra Rusia que pidieron, e aplicaron a cuenta propia los Estados Unidos y sus aliados europeos e asiáticos[3].

De hecho entonces a pesar de declaraciones inicialmente muy diversas, emergieron convergencias para no meterse en un conflicto que tiene incidencias negativas para las economías latinoamericanas. Votaron, si mayoritariamente para condenar la invasión de un Estado soberano, miembro de la ONU, por otro Estado también miembro de las Naciones unidas. Pero tomando en cuenta las incidencias económicas del conflicto, escogieron mantener relaciones con Rusia, proveedora de fertilizantes, en Argentina, Brasil o Uruguay, de turistas en Cuba, de vacunas Sputnik en distintos países. Y entonces no sumarse a las sanciones propuestas por los Estados Unidos. Este rechazo, que fue unánimo, refleja también una posición de principio, el rechazo de vulnerar la soberanía, que fue muchas veces socavada en América Latina, en nombre de valores presentadas como liberales o humanistas, como en el caso de Cuba.

Pero a pesar de estas convergencias que aparecieron en distintas votaciones, dentro de la ONU o de la OEA, no hubo en ningún momento una concertación colectiva previa a las tomas de decisión.

Se nota en los dos casos, pero más en lo de la crisis ligada al conflicto ruso-ucraniano, la existencia de estrategias convergentes. Estas convergencias se notan de forma más clara en el caso de la crisis ruso-ucraniana, porque los latinoamericanos tuvieron que pronunciarse desde el principio en los foros internacionales, el de la ONU como el de la OEA.

Pero fueron en los dos casos, actuaciones paralelas. No hubo casi en ningún momento intentos de concertación colectiva para armar estrategias diplomáticas mutualizando estas convergencias para darles un impacto mayor.

Al contrario se privilegiaron estrategias nacionales, de defensa permitiendo surfear los problemas planteados por estas dos crisis.

Como no producen vacunas ni tapabocas, como no tienen capacidad militares y diplomáticas, los países latinoamericanos en el mejor de los casos, intentaron mantener espacios de autonomía, poniendo los potentes en competencia.

Practicaron lo que se podría llamar una diplomacia sanitaria « nacional-nasseriana »[4] diversificando la compra de vacunas

Escogieron mantenerse fuera de juego en relación a la crisis ruso-ucraniana.

Estos comportamientos son de jugadores sustitutos voluntarios. Plantean una pregunta que va más allá de la conjuntura. No sería esta actitud el reflejo de una relación al mundo estructuralmente asimétrica ?

LA ASIMETRIA AL MUNDO REFLEJO UNA HERENCIA PERIFERICA HISTORICA ?

Estas dos crisis reflejan, de hecho, una pasividad internacional reveladora de una asimetría al mundo. América Latina se comportó en « continente » dependiente, incapaz de construir respuestas defensivas colectivas, buscando en la bilateralidad asimétrica la mejor manera de esquivar los choques exteriores. Lo le viene de lejos.

América Latina, región históricamente dependiente de los polos de poder mundiales

América Latina, sea como tal, o sea en parte considerando cada uno de los países que la componen, no fue, y no es un polo de potencia económica. Hoy en 2022 no lo es. Y no lo fue en el pasado. Este punto es suficientemente conocido como para merecer una exposición particular. En lo mejor de los casos, en periodos recientes, algunos latinoamericanos fueron clasificados por los economistas en la categoría de « emergentes ». Uno piensa a Brasil y México, que tienen un PIB figurando según los años, entre el número 10 y 15 de la clasificación mundial.

Pero Brasil como México, son tan periféricos como los otros países latinoamericanos. Son, como lo demostró Raúl Prebisch, partes de las periferias del sistema global del capitalismo[5]. Compran productos de valor agregada fuerte, venden materias primas agrícolas, energéticas, y mineras, o productos industriales de tipo maquiladoras. Esta tendencia se amplió en la primera década de este siglo. China que necesitaba alimentar su crecimiento industrial a dos cifras, comprando materias primas latinoamericanas, se convirtió en el primer socio de casi toda América del sur y el segundo de México. Para facilitar estas exportaciones, construir infraestructuras portuarias y viales, otorgó créditos, que la convirtieron en uno, con el FMI, de los principales banqueros de la región. Esta realidad es nueva en la medida que China ahora ocupa el papel que tenían en el pasado, Europeos y Estadunidenses. Pero no hace más que confirmar la situación periférica, de un sub-continente primarizado por las economías dominantes.

Paralelamente, o acaso consecuencia de esta realidad económica periférica, América Latina, no existe como lugar de poder en los foros diplomáticos internacionales.

Es ausente de los foros mayores de decisión económica mundial : el FMI y el G7. No tiene Estados formando parte, como miembro permanente, del Consejo de seguridad de la ONU.

Tampoco es un polo de poder militar. Ninguno de sus países tiene capacidades de proyección exterior, como portaaviones. Ninguna fuerza militar latinoamericana tiene la posibilidad de defender el territorio nacional contra agresiones extrac Continentales. Dos países latinoamericanos, Costa-Rica y Panamá, tomando en cuenta esta asimetría disolvieron sus fuerzas armadas.

En ningún momento los latinoamericanos sacaron la conclusión, que para compensar estas asimetrías, económicas, diplomáticas y militares, tendrían que mutualizar sus capacidades creando foros de cooperación. Existe, si, un hojaldré de organizaciones regionales, pero sin existencia duradera. El multilateralismo regional está en crisis. Las alternancias entre « derecha » e « izquierda », después de elecciones, ideologizaron la cooperación regional. Cada grupo ideológico desestima lo propuesto y lo hecho por los adversarios. Dejan caer entonces, después de cada alternancia, las organizaciones existentes para inventar otras, en un ciclo sin fin. No consiguen siquiera concertarse antes de las cumbres del G20, los tres latinoamericanos miembros. En el G20, el único espacio internacional en donde están presentes, Argentina, Brasil y México, « podrían haberse reunidos antes y llevar una posición común (..) en temas claves como la reactivación económica, el cambio tecnológico ». Pero no lo hicieron nunca, subraya el ensayista y ex-Secretario de Estado mexicano, Jorge G. Castañeda[6].

Al contrario los que aparecen como potencias regionales, en periodos de bonanza de materias primas, compiten más que cooperan, en los foros internacionales. Brasil, actuó como potencia global liderando en Haití una operación de paz de la ONU, buscando articularse con otros emergentes, China, India, Rusia, Africa del sur en el grupo BRICS, Turquía para intentar mediar en el litigio nuclear iraní. México medio en los conflictos internos de El Salvador y de Colombia. Participo a la creación de un grupo intercontinental, MITKA (México-Indonesia-Turquía-Corea-Australia), con otros emergentes.

La elección de un nuevo presidente del BID (Banco Interamericano de Desarrollo) el 20 de noviembre de 2022, y la crisis institucional abierta en Perú por la disolución inconstitucional del Congreso tomada por el Presidente Pedro Castillo, el 7 de diciembre de 2022, confirmaron el peso dominante de estas competencias regionales. Tres gobiernos presentaron candidatos para dirigir el BID, Brasil, Chile y México. Gano el candidato brasileño presentado por el gobierno de Jair Bolsonaro, Ilan Goldfajn, con el acuerdo del presidente electo, Luis Inacio Lula da Silva. Perdieron el chileno Nicolás Eyzaguirre, y el mexicano Gerardo Esquivel, candidatos presentados por sus presidentes respectivos, Gabriel Boric y Andrés Manuel López Obrador. La crisis institucional peruana abrió una nueva fragmentación entre los distintos gobiernos de América Latina. La decisión inconstitucional del Presidente de la República fue vetada por el Congreso. Pedro Castillo fue detenido, y presentado a un juez. Lo sustituyó la vice-presidente, Dina Boluarte, electa, como Pedro Castilla, del partido de extrema izquierda, « Perú Libre ». Los presidentes de izquierda, de Brasil y Chile, reconocieron la legitimidad de la nueva presidente, considerando que la decisión del Congreso queda « en el marco constitucional (porque el presidente Castillo violó) « la vigencia de la democracia y del Estado de Derecho ». Ecuador y Uruguay que tienen gobiernos conservadores adoptaron la misma postura. Las autoridades, de izquierda, de Argentina, Bolivia, Colombia y México, al contrario firmaron una declaración considerando que lo que se debía « priorizar es la voluntad popular que eligió a Castillo » y que entonces no se debía « revertir lo expresado por el libre sufragio ». Los presidentes de Cuba, Nicaragua y Venezuela condenaron la destitución de Pedro Castillo, pero no firmaron, o no fueron invitados a firmar, la declaración de sus colegas argentino, boliviano, colombiano y mexicano.

Los momentos « bolivarianos » fueron muy conyunturales, ligados a la bonanza ocasional de las materias primas exportadas por algunos países de América Latina, que instrumentalizaron este momento favorable para intentar liderar proyectos de cooperación regional. De 2000 a 2011, Brasil que tuvo años de crecimiento excepcional, lanzó la plataforma UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas)[7], y las de diálogo América del sur, Liga árabe, y América del sur, África negra. México invirtió sus esfuerzos diplomáticos participando a la creación de la Alianza del Pacífico. Venezuela creó una red diplomática apoyada en su riqueza petrolera, con el ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América) y PetroCaribe.

Enfin, muchos latinoamericanos, a falta de proyectos « nativos », entraron en sistemas de cooperación armados por potencias exteriores. Dejando de lado un número elevado de tratados bilaterales, con China, Corea, Estados Unidos, Japón, la Unión europea, existen modelos asimétricos de regionalismo. 19 latinoamericanos son parte de la « Franja y la Ruta » china. México firmó un tratado de libre comercio de América del Norte, con Canadá y Estados Unidos. Chile, Colombia, México, Costa-Rica, son parte de la organización económica occidental, llamada, OCDE. Colombia es miembro asociado de la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte. La Unión europea también firmó acuerdos con América central, México, los países de la CAN (Comunidad Andina de Naciones) y el Mercosur. Se crearon por otras partes sistemas de cooperación global, la OEA entre Estados Unidos y América latina, las Cumbres América latina-China, América Latina-Unión europea, y otros sistemas entre Alemania, España-Portugal, Italia y América Latina.

Asimetría y periferia tienen raíces lejanas

Se puede mirar la historia en duración larga estimar que estas características no son conyunturales. Desde cinco siglos, en efecto, constituyen el Denominador Común de América Latina[8]. Más, durante estos cinco siglos, América Latina, de hecho, jugó el papel de espacio revelador de potencia a nivel mundial.

En la época colonial : España y Portugal potencias marítimas mayores, eran al mismo tiempo los países que dominaban América Latina. Los competidores, Francia-Holanda-Inglaterra, mantuvieron una presión permanente sin resultados hasta el principio del siglo XIX.

Con la independencia, y en buena parte del siglo XIX, el Reino Unido, endeudó América Latina. El Reino Unido fue en el siglo XIX la potencia marítima y económica la más importante del mundo. Fue también la potencia que controló, los gobiernos de América Latina. Los competidores, Alemania-EUA-Francia, no consiguieron cambiar esta realidad hasta el cambio de siglo.

El siglo XX fue el, en América Latina de Estados Unidos. EUA paralelamente fue también la gran potencia marítima, económica, diplomática y militar del siglo XX. Los competidores, Alemania en los años 1933/1940- la URSS de 1945 a 1990, no llegaron a cambiar esta realidad.

En el siglo XXI, sigue clave la posición todavía, al menos militar, dominante de los Estados Unidos. Pero, China es más que un competidor de segundo rango. China pretende al liderazgo mundial. Y de hecho consiguió crearse un espacio económico, bancario, y diplomático en América Latina cada año más amplio. Según la CEPALC, China fue en 2019 el primer socio de Brasil ; Chile ; México, Perú ; Uruguay). 23% de las inversiones exteriores de 2010 a 2014 en América Latina vinieron de China ; 37% en 2020.

Una asimetría científica

« La literatura sobre Relaciones internacionales referida a América Latina destaca su pérdida de gravitación en el escenario mundial » según los investigadores y profesores , Roberto Russell, y J.G. Tokatlian[9]. De hecho, América Latina no existe, o no es mencionada en las obras de analistas oriundos de países « centrales ». Sino, a veces, para subrayar su carácter de espacio regional, « bajo influencias »[10]. Lo que no quiere decir que no existen producciones intelectuales latinoamericanas relativas al sitio de América en el mundo, o visiones globales del mundo desde América Latina. Ya en el siglo XIX, el boliviano Benedicto Medinaceli, [11] propuso lecturas de América Latina, que anunciaban los trabajos de los investigadores de la CEPAL, relativos a la dependencia. Una obra recién editada ofrece al respecto, unas « interpretaciones críticas » y actualizadas, de las relaciones internacionales, « desde México y América Latina »[12]. Todo esto a pesar que desde el mundo de los

especialistas occidentales de relaciones internacionales, « el flujo de conocimiento », se concibe en conciencia o no, como « asimétrico entre un Norte exportador y el Sur importador y consumidor[13] ».

Desde cinco siglos América Latina está en voladizo múltiple

Un voladizo económico porque América Latina es un espacio « atractivo » por los intereses exteriores. Basta con leer publicaciones diversas de centros empresariales, o leídos por inversores en búsqueda de lugares de ganancias[14]. Por ejemplo la revista francesa, « Questions internationales », publicó en 2022, un especial « América Latina ». En este número el artículo de Kevin Parthenay, responde a la pregunta relativa al sitio de América Latina en el mundo, centrandose en la « atraktividad » de la región, lo que sobreentiende, que se esta hablando de la atraktividad de la región para los inversores de países « centrales ».

Un voladizo cooperativo, casi siempre definido por polos exteriores, como lo vimos supra, impide que cuajen las organizaciones regionales, inter latinoamericanas. La tentación de firmar tratados bilaterales con China, por ejemplo esta en 2022 desestabilizando el Mercosur.

Un voladizo ético. Le tocó a América Latina, espacio débil, muchas veces, el papel de chivo expiatorio de la « comunidad internacional ». Sea en materia de narcotráfico, de migraciones o a veces de libertades. Justificando volver a la Doctrina Monroe, como lo hizo J. Bolton, asesor del presidente D. Trump, en 2019, o el Secretario de Estado de Defensa de los Estados Unidos, Lloyd Austin, en la XV Conferencia de los ministros de defensa de América, de Brasilia, los 25-29 de julio de 2022.

Un voladizo ideológico. Para muchas ONG « occidentales », América Latina es un espacio « far west » de buena conciencia, un espacio definido como incapaz de desarrollarse a cuenta propia. Para muchos partidos políticos « occidentales » está también un lugar de apoyos automáticos para proyectos definidos en otras partes del mundo. La « Carta de Madrid », que pretende fundar una nueva internacional de ultra derecha, largamente difundida en América Latina, viene de Vox, formación española[15]. Democracia cristiana y social-democracia europeas integraron a sus organizaciones internacionales, en posición marginal, sus « homólogos » latinoamericanos. Los partidos alemanes, CDU y SPD, jugaron un papel constructivo al respecto. Las nuevas izquierdas europeas, - en particular el movimiento francés LFI (*La France Insoumise*), y el español Podemos-, intentaron articular desde Europa un pensamiento populista con argentinos, brasileños, ecuatorianos o venezolanos[16]. La Fundación del PT, Perseu Abramo, propuso por ejemplo un análisis del Bloque de Esquerda y de Podemos, « para una mejor comprensión de esos fenómenos y de sus posibles propuestas para los luchadores brasileños[17] ».

[1] Veáse, Cid Camilo, Marinho María Luisa, 2022

[2] Existe en la Ciudad de México (CDMX) desde 1981 un museo de las intervenciones ubicado en lademarcación territorial de Coyoacán

[3] Veáse, « La prensa gráfica », San Salvador el 9 de marzo de 2022

[4] En referencia a la diplomacia de equilibrio competitivo, entre Estados Unidos y Rusia, practicada por elPresidente de Egipto, Abdul Gamal Nasser (1954-1970)

[5] Prebisch Raül, 2022, pp 371-385

[6] In Lagos Ricardo, Castañeda Jorge G., Aguilar Camín Héctor, 2022, p 61

[7] En portugués, União de Nações Sul-Americanas

[8] Ver Pinheiro Guimaraes Samuel, 2005

[9] Vease Revista CIDOB de Afers Internacionals, 2009

[10] Ver Théry Hervé, 2021, pp 510-523

[11] Veáse De la Reza Germán A., 2021, pp 141-157

[12] Veáse Schiavon Uriegas Jorge Alberto, Sletza Ortega Ramírez Adriana, López-Vallejo Olivera Marcela , Velazquez Flore Rafael, 2021

[13] Tickner Arlene B. , 2013, p 85

[14] Parthenay Kevin, 2022, pp 53-65

[15] Carta de Madrid, en defensa de la libertad y la democracia en la iberosfera, 2020

[16] Mouffe Chantal, Errejón Iñigo, 2015

[17] Moraes Reginaldo, 2016

Conclusiones

CONCLUSIONES/PERSPECTIVAS

« ¿ Que papel le cabe a América latina en este panorama global ?[1] »

Uno/Ser un espacio de asimetría histórica con los polos de poder : América Latina entonces como periferia disputada. Lo que fue desde siempre. Y lo que est todavía hoy en día.

Dos/Un espacio de regionalismo autónomo. Lo fue en los años 2000/2016. ¿ Podría repetirse con las alternancias de « izquierda » de los últimos meses ?

El contexto es distinto : en economía, en capacidades de los Estados, con la volatilidad de los electorados, el peso asimétrico de China en las cooperaciones sur/sur.

Tres/Los objetivos de los díscolos de la autonomía diplomática quedan los de siempre : multilateralizar. El diplomático mexicano, Bernardo Sepulveda Amor les expreso de la manera siguiente,[2], « desde una perspectiva histórica, defender la existencia del estado, como entidad política independiente (..) deber primario junto a la protección de la integridad territorial, afirmar la naturaleza soberana (..) del Estado mexicano (..) confirmación de un sistema internacional ordenado cuidando que se frustre este propósito (con) políticas de fuerza ».

Cuatro/Tres opciones son posibles dentro de este marco afirmativo :

La primera es de poner en competencia los polos de poder practicando un nuevo nacional-nasserismo sin necesidad de cooperaciones regionales. Estados Unidos y China crearon un nuevo contexto internacional por acceder a la hegemonía. Toca a América Latina como a todas las regiones del mundo. Lo que puede permitir a los actores periféricos, de América latina como a los de otras partes del mundo, abrirse un espacio de autonomía.

La segunda es apartar las cooperaciones interamericanas de toda forma de ideología. Lo propuso y lo sigue proponiendo el nuevo presidente chileno, Gabriel Boric Font y su ministra de relaciones exteriores.

La tercera es actuar colectivamente para reintroducir el multilateralismo en la agenda internacional. Lo que supone constituir un verdadero polo regional, impulsado por Brasil y México. La investigadora política francesa Mélanie Albaret, recordó en una de sus publicaciones, una posible metodología, ya practicada, por Rio/Brasil y México en el Consejo de seguridad de la ONU[3].

[1] Eric Hobsbawn, in Lagos Ricardo, 2008, P 50

[2] Veáse Guerrero C., 2001, p 17

[3]Albaret Mélanie, 2014

Bibliografía

Albaret M., 2014, *Puissances moyennes dans le jeu international, le Brésil et le Mexique dans les relations internationales*, Paris, sciencesPo les presses

Fundación Disenso, 2020, *Carta de Madrid en defensa de la libertad y la democracia en la Iberosfera*, Madrid, <https://fundaciondisenso.org/carta-de-madrid>

Cid C., Marinho M-L, 2022, *Dos años de pandemia de Covid 19 en América Latina y el Caribe, reflexiones para avanzar hacia sistemas de salud y de protección social, universales, integrales, sostenibles y resilientes*, Santiago de Chile, CEPALC, junio

De la Reza G. A., 2021, *Pensamiento confederal latinoamericano (1810-1865)*, México, Cedisa

Lagos R., co2008, *América Latina, Integración o fragmentación*, Buenos Aires, edhasa

Lagos R., Castañeda J. G, Aguilar Camín H., 2022, *La nueva soledad de América Latina*, México, Penguin Random House Editores

Moraes R., 2016, *Bloque de Esquerda e Podemos, dois experilmentos de organização na nova esquerda europea*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo

Mouffè C., Errejón I., 2017, *Construir un pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*, Barcelona, Icaria ed.

Parthenay K., 2022, *L'Amérique latine et la Caraïbe, un espace géopolitique incertain entre Atlantique et Pacifique*, Paris, Questions internationales, n°112, marzo-abril

Pinheiro Guimaraes S., 2005, *Cinco siglos de periferia*, Buenos Aires, prometeo

Prebisch R., 2022, *La periferia latinoamericana en el sistema global del capitalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, El Trimestre Económico, vol. XXXIX (1), n°353, enero-marzo

Revista CIDOB de Afers Internacionais, 2009, *Modelos de política exterior y opciones estratégicas, el caso de América Latina frente a Estados Unidos*, Barcelona, n°86, mayo

Schiavon Urtegas J., Sletza Ortega Ramírez A., López-Vellejo Olivera M., Velazquez Flore R., 2021,

Sepulveda Amor B., Las definiciones de la política exterior, in Guerrero C, coord.,2001,*Los desafíos para México en 2001*, México, ITAM

Tabanera Garcia N., 2017, *historia internacional de América Latina (1776-1945)*, 2017, Madrid, ed. Sintesis

Théry H., 2021, *Amérique latine, le continent sous influence*, in Delamotte G, Telenne C., *Géopolitique et géoéconomie du monde*, Paris, La Découverte

Tickner A. B., 2013, *El pensamiento latinoamericano en las Relaciones Internacionales*, in Legler T., Santa Cruz A., Zamudio González L., (editores), México, Oxford University Press México

Palabras clave

América Latina/Covid y Ucrania/Ausencia de respuestas comunes

NOTAS SOCIOHISTÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS SOCIEDADES DE FRONTERA DE LOS ESTADOS UNIDOS Y MÉXICO

Luis Héctor González Mendoza¹

1 - Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen de la ponencia

En el presente escrito titulado: *Notas sociohistóricas para el estudio de las sociedades de frontera de los Estados Unidos y México*, desarrollamos dos apuntes sociohistóricos para identificar y describir a tales sociedades, así mismo, concluimos con una hipótesis de trabajo: 1) Las sociedades de frontera Estados Unidos México comparten una línea de demarcación de 3 mil 200 kilómetros de longitud y con ello singulares condiciones y manifestaciones geográficas; 2) Las sociedades de frontera Estados Unidos México son producto de un singular desenvolvimiento histórico (1607-1848), el cual es posible describir e interpretar mediante los términos de frontier y borderlands; y 3) Consideramos que en América Latina se podrían presentar situaciones y manifestaciones de sociedades de frontera. *Palabras clave: Frontera; frontier; borderlands y sociedades de frontera*

Introducción

Introducción

Si aceptamos que la realidad sociohistórica cambia y se mantiene constantemente, al igual que la diversificación y especialización de la sociología, resulta que la investigación acerca de las sociedades de frontera debería considerar que son producto de una construcción sociohistórica, que a su vez, conlleva situaciones de teoricidad, historicidad y regionalidad.

En relación a la teoricidad de las sociedades de frontera, resulta que las definiciones al respecto, parecen escasas.

En relación a la regionalidad emerge una realidad geográfica que se manifiesta a través de una extensa línea de demarcación de 3 mil 200 kilómetros de longitud, lo cual permite y dificulta registrar horizontalmente la enorme masa y gama de fenómenos sociales, económicos y culturales que confluyen e irrumpen constantemente.

A la vez, tal condición geográfica se manifiesta verticalmente como una gran cantidad de hechos sociales, económicos y culturales que se ramifican hacia la interioridad de la línea de demarcación, estructurándose sobre todo en las ciudades gemelas, que quizás nos permitan identificar más que urbes fronterizas, sociedades.

En relación a la historicidad de las sociedades de frontera resulta necesario registrar y describir los hechos históricos de sociedades que comparten espacios e incluso tiempos. Igualmente, podríamos visualizar y aceptarnos como habitantes de una sociedad que colinda hacia el norte con los Estados Unidos y hacia al sur con América Latina

Al caso, la palabra frontera es de uso cotidiano, en tal sentido el análisis sociohistórico de la palabra y realidad frontera, quizá permita entrever el origen y desenvolvimiento de las sociedades de frontera y avanzar en el estudio de la regionalidad, historicidad y teoricidad de éstas.

Respecto a la teoricidad de las sociedades de frontera, tiene que ver con la reflexión y conceptualización de las expresiones sociedad y sociedades, conforme a la búsqueda y actualización de las definiciones dadas en enfoques sociológicos clásicos y modernos, por cierto, es una investigación realizada en paralelo y cuyos avances se reportan en parte con el uso de los términos frontier y borderlands.

Por último, con este tipo de escritos se pretende no sólo conocer la constitución y desenvolvimiento histórico de las sociedades de frontera Estados Unidos México, sino hacer extensiva la investigación hacia las sociedades de frontera en la regionalidad de América Latina.

Desarrollo

1. Acercamiento al estudio de las sociedades de frontera.

Actualmente resulta normal y obvio declarar que las fronteras de la sociedad mexicana, son regiones limítrofes y de colindancia no sólo con la sociedad estadounidense, sino con las sociedades de América Latina y con las diferentes sociedades de las islas del Caribe y del Pacífico en donde intervienen fronteras marítimas.

Se trata de sociedades con distinto desarrollo y crecimiento económico, de tal forma que se da la paradójica situación de que México es una sociedad de frontera.

Hacia el norte es una sociedad subdesarrollada porque la estadounidense resulta ser una potencia en desarrollo y crecimiento económico. En cambio, hacia el sur es una sociedad de mayor desarrollo que las sociedades de Belice y Guatemala las cuales son caracterizadas como subdesarrolladas.

El desenvolvimiento de lo que serían las sociedades de frontera se mira claramente al describir los hechos históricos de los movimientos territoriales entre Estados Unidos y México.

Al caso, hoy vemos con naturalidad la presencia de límites entre ambas sociedades, una línea de demarcación que alcanza aproximadamente, 3 mil 200 kilómetros de longitud, en donde se identifican numerosas ciudades mexicanas y estadounidenses.

Pero esto no fue siempre así, porque al investigar la historia de la frontera Estados Unidos México, se revelan distintos momentos en los cuales los movimientos territoriales ocurren, casi siempre, a favor de los Estados Unidos.

Con la *Imagen 1. Fundaciones, Independencias y Confrontaciones Estados Unidos México 1521-1846*, es posible ubicar una *línea de tiempo*, resaltando fechas y eventos dados entre 1607 y 1846 que indican las tendencias de desplazamiento territoriales, que posiblemente son producto de los constantes flujos migratorios europeos al continente americano, así como dado el crecimiento demográfico interno, primero de las colonias, luego de la sociedad estadounidense.

Sería importante añadir a lo anterior, que la diferenciación del desarrollo y crecimiento económico dada entre ambas sociedades, explica la causa del movimiento de las fronteras más de una vez, lo cual muestra que ante linderos naturales fijos, o sea, sierras, valles, ríos, desiertos, incluso las playas y los mares no interrumpieron la expansión territorial de las colonias y luego de la sociedad estadounidense, por cierto, producto de la migración y de los modos de desarrollo y crecimiento económico tempranamente capitalistas.

Por supuesto que también cuentan las situaciones demográficas propias, o sea, la presencia y movilidad de grupos poblacionales originarios que habitaron en tales territorios, lo cual sumado a la migración internacional y regional dieron pauta a una *sui géneris* colonización.

*Imagen 1. Fundaciones, Independencias y Confrontaciones
Estados Unidos-México
1521-1846*

Imagen 1. Elaboración propia

Por cierto, pienso que a la larga, la migración internacional, es decir, la salida de población de un país y llegada a otro, sería la causa y efecto del poblamiento de las sociedades de frontera, incluso se puede diferenciar históricamente oleadas migratorias europeas hacia el continente americano, de igual forma, la identificación de corrientes migratorias en el interior de tal territorio, es decir movimientos de personas que se trasladan internamente de ciudades a ciudades.

La observación inmediata permite comprender que la frontera es una línea jurídica e imaginaria, a la vez, geográfica y poblacional que delimita cuando menos, a dos sociedades, de desarrollo y crecimiento económico diferenciado.

Destaca el hecho de que a partir de 1607 con la fundación de las Trece Colonias y su Independencia en 1776 se mantiene un continuo expansionismo estadounidense, e incluso se extiende hasta 1848, obvio, con el retraimiento de territorio americano por la Francia colonial, por supuesto de la Nueva España y luego del México Independiente

2. Entre Fundaciones e Independencias

Para describir el doble proceso de fundaciones e independencias con algunos de los movimientos poblacionales y territoriales, se indica la detección y selección en una inicial pesquisa de datos, mapas y escritos, que a continuación estudiamos.

Cuadro 1. Población de las colonias americanas

Año Población 1625 1980 1641 50 000 1688 200 000 1702 270 000 1715 435 000 1749 1 000 000 1754 1 500 000 1765 2 000 000 1775 2 400 000

Nota: Datos tomados de https://es.wikipedia.org/wiki/Trece_Colonias

Al observar el *Cuadro No. 1: Población de las colonias americanas*, es importante señalar que los datos son estimaciones realizadas por historiadores, que no incluyen a todos los pueblos americanos originarios, porque existen muchos fuera de las colonias, pero si se incluyen a nativos bajo control colonial, también esclavos y sirvientes de raza negra.

Con tales datos podemos ver un constante incremento de la población, que bien podemos suponer como producto de una constante migración europea, claro que en combinación con un crecimiento demográfico interno.

En 1776, o sea en pleno contexto de la Independencia estadounidense la mayoría de la población de las llamadas Colonias Inglesas eran de raza blanca, específicamente de origen británico (inglés, irlandés, escocés o galés), de igual manera el territorio controlado por el Imperio Británico era reducido, en cambio el Régimen Francés tuvo mayor presencia en territorios más amplios, y la Corona Española aparecía en espacios más extensos.

En el *Mapa No. 1 Norteamérica antes de Estados Unidos. Colonias en 1756* el color rojo indica presencia británica, el azul la aparición francesa y el amarillo la presentación española. Si identificamos las líneas punteadas, estamos frente a las actuales fronteras de los Estados Unidos con Canadá y México.

Mapa No. 1: Norteamérica antes de Estados Unidos. Colonias en 1756

Fuente: <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/expansion-estados-unidos/> (elordenmundial.com, 2022)

Junto a los históricos movimientos migratorios internacionales y dadas las condiciones demográficas regionales se dio un singular proceso de poblamiento, a la larga la migración internacional, es decir, la salida de población de un país a otro, es causa y efecto del poblamiento de territorios americanos.

A continuación, comentamos el término *frontier* para aproximarnos a la comprensión e interpretación de los movimientos territoriales y poblacionales dados entre Estados Unidos y México.

Desde una perspectiva histórica, (Vilar, 1980), señala que la frontera se asocia a la formación de los Estados Nacionales, por extensión a la configuración de las sociedades modernas, lo que a su vez deriva en definiciones convencionales que se asumen jurídicamente, delimitando de manera formal e ideal las fronteras circundantes entre dos o más sociedades.

El historiador francés define la frontera formal y jurídicamente, luego apunta que significa condiciones naturales en donde habitan grupos poblacionales. En otras palabras, Vilar, nos permite extender la idea de que las fronteras se refieren no sólo a aspectos formales y jurídicos, sino a condiciones naturales y demográficas.

En consecuencia, la frontera es región geográfica de delimitación y diferenciación de dos o más sociedades. Es territorio limítrofe y de confluencia. Añadiríamos que es producto de la historicidad de los modos de productividad que el capitalismo desarrolla desde hace ya algún tiempo, que para el caso estadounidense es significativo, por supuesto que también lo es para el caso mexicano, pero con determinadas singularidades.

Junto a las imágenes más o menos estáticas de las fronteras geográficas y de las relativamente dinámicas de los grupos sociales, Vilar asume el enfoque histórico, apuntando hacia el estudio de las fronteras móviles. Conviene precisar que con el modelo histórico se puede observar que la frontera es: 1) Combinación de factores jurídicos, naturales y demográficos; y 2) Demarcación móvil.

Ahora bien, la idea de fronteras móviles implica cuando menos dos puntos de vista.

El primero se asocia a territorios “vacíos” por ende de movimientos poblacionales que posibilitan la apertura y control de regiones, tal supuesto de territorios vacíos es relativo, porque históricamente es muy difícil identificar zonas desocupadas. El segundo refiere a zonas ocupadas mediante incursiones poblacionales que conllevan la violencia y con lo cual las fronteras se mueven.

El concepto de *frontier* conlleva el doble sentido de lo geográfico y fijo, así como lo poblacional y móvil, por supuesto con el factor de la violencia no sólo al ocupar, sino con la resistencia a las invasiones.

3. El caso estadounidense

Mientras que Vilar define la *Frontier* en lo general, el caso de Frederick K. Turner es más específico, porque analiza y justifica las condiciones poblacionales de la migración y colonización de lo que originalmente fueron las Trece Colonias Británicas que se independizaron del Reino Unido en 1776.

Frederick K. Turner señala los originales movimientos de fronteras a través de una singular colonización, que denomina americana, incluso denota el hecho que corresponde a “*nuestra historia*”.

A la vez, explica que es una separación y alejamiento casi natural del Imperio Británico dado las vastas fronteras marítimas. Influyendo el singular proceso de colonización interno, debido al agrandamiento del territorio, la constante migración externa e interna, y la permanente apertura y conquista de espacios.

“Al principio, la frontera era la costa atlántica. Era la frontera con Europa en un sentido muy real. Al moverse hacia el Oeste, la frontera se vuelve cada vez más norteamericana... cada frontera deja su huella, y cuando la región se convierte en zona colonizada, sigue participando de las características de la frontera. Así pues, el avance de la frontera significa un continuo alejamiento de la influencia de Europa, una firme progresión hacia la independencia según planteamientos norteamericanos. El estudio de ese avance y de los hombres que vivieron en tales condiciones, así como de los resultados económicos y políticos que produjo, equivale a estudiar la porción realmente norteamericana de nuestra historia.” (Frederick K. Turner, 1987)

Al aproximarnos al estudio histórico de las sociedades de frontera, resulta revelador observar que la migración es factor de ocupación y expansión territorial, porque no sólo significa movimiento de población que deja un lugar para trasladarse a otro sitio, sino que se trata de migración de proyectos mercantiles, agrícolas e industriales.

En el caso que nos ocupa, se trata del proyecto británico con miras a fundar colonias en regiones americanas, de allí el respaldo migratorio y económico para descubrir, controlar y extender territorios. Es decir el gobierno del Reino Unido patrocinó el traslado de personas de una sociedad consolidada económicamente para fundar colonias, dando la pauta a una *sui generis* colonización que en relativamente corto tiempo, se orientó a la creación de una nueva sociedad.

Las Trece Colonias fundadas en la costa del este de América del Norte entre 1607-1776, fueron acompañadas no sólo por población originaria del Reino Unido hacia continente americano, sino con compañías de patrocinio real promoviendo el mercantilismo, que significó el impulso y regulación del comercio de mercancías del Reino Unido al continente americano y viceversa, el objetivo fue no sólo aumentar las ganancias económicas y el poder político inglés, sino superar a los demás imperios de la época. (Cfr. el mapa en donde se constatan los territorios americanos ocupados, de rojo Gran Bretaña; de azul Francia; y de amarillo España.)

La primera experiencia registrada de actividades productivas del mercantilismo inglés, así como impulsora de las primeras oleadas de migración europea, fue con la Compañía de Virginia que rápidamente se orientó hacia la siembra y explotación del tabaco, producto que paulatinamente adquirió suma importancia.

Dicha compañía recibió el apoyo real e inició la colonización dotando de tierras a los migrantes de origen europeo, para realizar actividades productivas y por supuesto convertir religiosamente ya fuese al cristianismo o al protestantismo a los nativos, sin embargo, más que sentido religioso, fue la apropiación de tierras justificándose a través de la conversión y civilización de los originales habitantes de las regiones.

A la vez surgieron ideologías y prácticas sociales con las cuales se justificaba la colonización.

“Al llegar la segunda década del siglo XVII, estaba viéndose ya con claridad que evangelizar a los nativos había quedado en un segundo plano de interés frente al despojo de las tierras, además de desposeerles de cultura misma. Adelantando un enfoque del trato con los pueblos indígenas de Norteamérica que se mantendría hasta bien entrado el siglo XX, la Compañía de Virginia había dado instrucciones... para que niños nativos se criarán en su “lenguaje y costumbres”. (Grant, 2014)

Los llamados Padres Peregrinos son referidos como los originales inmigrantes europeos, sin embargo, ello no es del todo preciso, porque son parte de la segunda oleada de migrantes llegados a las colonias británicas, debido, entre otras cosas, a la intolerancia religiosa europea. Ellos ocuparon tierras para la labranza, levantaron poblados relativamente autosuficientes y se relacionaron con los nativos pobladores, según se dice, de manera pacífica.

Junto a la migración y el contacto con los originales habitantes de territorio americano, se dio el caso de la llegada forzada de los “trabajadores africanos, que acabarán siendo la mano de obra esclava que pondría los cimientos económicos de las colonias de hombres libres inglesas, garantizaba que la sociedad construida en el Nuevo Mundo iba a ser muy diferentes del mundo que los ingleses y africanos habían dejado atrás.” (Grant, 2014)

La tercera oleada de inmigrantes fueron individuos de diversos lugares europeos, atraídos por la aventura de colonizar tierras abiertas y obtener propiedades y riquezas fáciles, son gente acostumbrada al riesgo y la aventura, quienes imprimiendo cierto grado de violencia recorrieron las fronteras hacia el oeste.

Una cuarta oleada de inmigrantes, son los inversionistas que se encargaron de las finanzas y las industrias de las comunicaciones, tanto marítimas y pluviales, como las de los ferrocarriles contribuyendo a la configuración de un norte industrial y un sur agrícola.

Sin lugar a dudas, el historiador americano Frederick K. Turner es un caso paradigmático, porque inició el estudio de la colonización primero británica y luego “americana”, percibiendo y explicando las diversas oleadas de inmigrantes europeos llegadas a regiones americanas, así mismo, observó que el desarrollo y crecimiento económico y demográfico aceleraron el control y apertura de territorios, por supuesto, que gran parte de su obra resulta ideológica y justifica la expansión estadounidense.

Por otra parte, el historiador estadounidense Paul Adams autor del texto titulado *La Historia de los Estados Unidos* nos dice que: “Para los americanos, *frontier* no significa únicamente línea de desplazamiento extremo de los asentamientos blancos, sino también la zona de transición, a menudo ancha, existente entre la región despoblada, o la tierra de los indios (incluyendo) los primeros poblados con sus puestos comerciales, rotaciones, construcciones de caminos, especulación febril del suelo, fundación de ciudades y otras agitadas actividades de desarrollo, y las zonas de colonización estructuradas.” (Adams, 1979)

Otro historiador estadounidense llamado Manny Lund, especialista en el estudio de la frontera sur de Estados Unidos y norte de México, señala que la frontera entre ambas sociedades, es una región en la cual confluyen factores geográficos, migratorios, económicos y de conflictos sociales. Comparativamente al anterior enfoque, vemos que en la frontera confluyen más aspectos que los formales, naturales y demográficos, resaltando en consecuencia formas variadas de violencia, así resulta que la frontera es un objeto de estudio susceptible de redefinición. (Lund, 1982)

Ahora bien, Manny Lund recupera el enfoque histórico para analizar la frontera, llamando la atención que durante parte del siglo XIX las relaciones entre Estados Unidos y México, ocurrieron una serie de sucesos que “favorecieron” la expansión territorial estadounidense en detrimento de los espacios geográficos primero novohispano, luego mexicano.

Manny Lund asume un interesante enfoque metodológico respecto al estudio de la frontera entre ambas sociedades, destaca la necesidad de desarrollar los estudios históricos comparativos, porque la frontera entre Estados Unidos y México es síntesis de las diversidades propias de ambos países. Él, selecciona una línea de investigación que denomina: “*Borderlands*” o “*Tierras Fronterizas*”.

Conforme a tal enfoque de estudio, el autor explica los acontecimientos de frontera ocurridos durante el siglo XIX, es decir, los movimientos territoriales que beneficiaron la expansión de los Estados Unidos y que desfavorecieron regionalmente a México.

Sin embargo, si con la idea de la *Frontier* se analiza el desenvolvimiento de los Estados Unidos a partir de la fundación, luego de la Independencia de las Trece Colonias, se observa una gama de movimientos muy interesantes, porque la imagen de tierras abiertas es relativa, ya que en gran parte del territorio que hoy configura a los Estados Unidos había potencias mundiales propietarias de porciones geográficas importantes.

Al caso, junto a la España Colonial, el Imperio Británico y la Francia igualmente colonial se repartieron un vasto territorio que finalmente cedieron porque fueron incapaces de controlar.

Posteriormente, Lund revisa autores de origen estadounidenses que desarrollaron el enfoque de estudio de las tierras fronterizas, observando qué luego de la fundación e independencia de las Trece Colonias, las *Borderlands*, fueron regiones susceptibles de conquista y expansión, igualmente zonas abiertas y de conflictos. Lo cual si bien es cierto deja entrever el proceso histórico de configuración de fronteras, también denota un juego ideológico expansionista.

Las ideas que prevalecen con el término de “tierras fronterizas”, son sin lugar a dudas de apertura, movilidad y control, al grado que los historiadores estadounidenses clasifican de esta manera la dinámica migratoria poblacional interna.

Ahora bien, resulta que el expansionismo estadounidense mantiene un singular desarrollo y crecimiento capitalista, ya que confluyeron un complejo conjunto de situaciones, por ejemplo; oleadas migratorias de origen europeo; procesos de colonización interna impulsados por el mercantilismo, luego por el desarrollo industrial, comercial y financiero europeo llegando a fusionarse con inversionistas estadounidenses; la existencia de un vasto territorio, relativamente vacío en donde se facilitaron las prácticas políticas y económicas capitalistas con cierta libertad y autonomía; y una peculiar y temprana independencia colonial.

En efecto, en 1776 la Independencia Estadounidense estableció las bases de un desarrollo y crecimiento capitalista, o sea, industrial, comercial y financiero que se estimuló liberando el comercio; generalizando el acceso a la propiedad privada de las tierras fronterizas; fortaleciendo la industria, la explotación agrícola, y el exitoso aprovechamiento de las vías de comunicación pluviales, así como la construcción de vías comunicacionales terrestres, todo ello reforzado por el constante proceso de emigración europea y adquisición de territorios a costa de lo que fue la Nueva España y luego el México Independiente. (Gonzalez, 1992)

A partir de la Independencia de las Trece Colonias del Imperio británico (1776) y dadas las oleadas de inmigrantes al continente americano vía el Atlántico, el crecimiento territorial de las originales colonias sucede de manera constante, prácticamente durante parte del siglo XVII y del XVIII, por supuesto a costa del territorio “francés”, igual del Virreinato de la Nueva España y luego del México Independiente.

Ahora bien, conforme el análisis sociológico e histórico que venimos desarrollando, el desenvolvimiento de las sociedades de frontera del lado estadounidense, se dio a través de situaciones históricas singulares, por un lado, la emergencia de las Trece Colonias y su singular Independencia, por el otro, la presencia de proyectos comerciales e industriales de corte capitalista que abrieron paso a la compra y apropiación violenta de territorios.

Así el Reino Unido perdió territorios ante la belicosidad de las colonias, quizá influyó que las fronteras marítimas marcaban una evidente lejanía del centro del poder británico, de tal manera que los ingleses, a partir de la autonomía estadounidense, no insistieron en controlar ya más territorio americano.

Aunado a lo anterior, el sistema colonial francés enredado en constantes enfrentamientos con países y potencias europeas, así como la evidente decadencia de los gobiernos monárquicos, vendió “la propiedad de sus territorios americanos”, tal transacción sucedió en 1803, cuando Francia traspasó a los Estados Unidos 2,2 millones de kilómetros cuadrados de praderas, montañas y el delta del Misisipi, por la cantidad de 15 millones de dólares.

Conclusiones

A manera de conclusiones

En la investigación sociohistórica realizada, difícilmente se logra un cierre total, en todo caso es más bien un intento de sutura que sirve para concluir parcialmente el tema tratado. En este caso, el desenvolvimiento de las sociedades de frontera entre Estados Unidos y México no está finiquitado, por el contrario, quedan varias áreas de investigación para continuar trabajando.

Estudiar y definir las sociedades de frontera requiere de un trabajo teórico y reflexivo más intenso, porque si bien los términos *Frontier* y *Borderlands* son significativos, notamos que tienen sentido desde el lado estadounidense, más no en el mexicano, en consecuencia, es necesario identificar y desarrollar no sólo el análisis sociohistórico y los conceptos propios del desenvolvimiento de las sociedades de frontera mexicanas.

Detectamos dentro del proceso de desarrollo histórico de lo que denominamos sociedades de frontera, la importancia de profundizar el estudio de las situaciones geográficas, porque es necesario conocer con más detalle las condiciones materiales sobre las cuales se erigen las sociedades de frontera.

De igual manera encontramos que una dinámica de poblamiento propia de las sociedades de frontera se da a través de la migración no sólo externa, sino interna, es decir en un primer momento se mira que junto a las poblaciones originarias las migraciones de origen europeo se mezclan de manera natural entre sí mismas, a la vez, las migraciones internas contribuyen al poblamiento de las sociedades de frontera.

En el caso de las sociedades de frontera mexicanas el patrón de migraciones europeas vía el desarrollo colonial y el mestizaje en las sociedades del centro y sur, al parecer no se cumple del todo en las sociedades del norte.

Por supuesto que hallamos el elemento de la *violencia* en la conformación de las sociedades de frontera, puesto que implica a dos países colindantes que en su configuración histórica revelan momentos de uso de la fuerza para obtener y controlar territorio, incluso llegar a la guerra para remover las fronteras, obvio, asimétricamente.

Es claro que las sociedades estadounidense y mexicana mantienen desarrollo y crecimiento económico diferenciados, a tal grado que existe un movimiento de fronteras que favorece territorialmente a la sociedad estadounidense, por supuesto desfavorece a la sociedad mexicana.

Finalmente concluimos con una hipótesis de trabajo: Consideramos que algunas de las sociedades de América Latina podrían presentar situaciones y manifestaciones de sociedades de frontera.

Bibliografía

Referencias

- Adams, P. (1979). *Los Estados Unidos de América*. México: Siglo XXI.
- elordenmundial.com. (24 de marzo de 2022). *elordenmundial.com*. <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/expansion-estados-unidos/>.
- Fernández-Armesto, F. (2014). *Nuestra América. Una historia hispana de los Estados Unidos*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg.
- Frederick K. Turner. (1987). El significado de la frontera en la historia americana. *Secuencia*, 187-207.
- González, L. H. (1984). *Frontera norte de México: Proceso de conformación y características socioeconómicas*. México: s/e.
- Gonzalez, L. H. (1992). *Apuntes para el estudio de las sociedades de frontera a través de las relaciones socioeducativas*. Ciudad de México: s/e.
- González, L. H. (2010). Las sociedades de frontera en la Revolución Mexicana 1910-1929. *Educa Revista Virtual Universitaria*, s/p.
- Grant, S.-M. (2014). Historia de los Estados Unidos de América. En S.-M. Grant, *Historia de los Estados Unidos de América* (págs. E-Book). Madrid-España: AKA.
- https://es.wikipedia.org/wiki/Trece_Colonias. (6 de abril de 2022). https://es.wikipedia.org/wiki/Trece_Colonias. https://es.wikipedia.org/wiki/Trece_Colonias.
- López, G. (1976). *La Guerra del 47 y la resistencia popular a la ocupación*. México: Nueva Imagen.
- Lund, M. (1982). Apuntes para una historiografía de la frontera norte. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 113-140.
- Rivas, G. L. (1989). *La Guerra del 47 y la resistencia popular a la ocupación*. México: Nuestro Tiempo.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. México: Gijalbo.
- Wikipedia. (24 de marzo de 2022). *Wikipedia*. https://www.google.com/search?q=virreinato+de+la+nueva+espa%C3%B1a&sxsrf=APq-WBu8UPCGevYswKWIm-pWzRA5Wc5CkQ:1648149092115&tbm=isch&source=iu&ictx=1&vet=1&fir=8NWY033_IQI1-M%252CMaMyVu6eKUvFIM%252C_%253BnPWNf2Mc7z-cqM%252Cz2du3BZmHtSoCM%252C_&usg=AI4_-kQG7.

Palabras clave

Palabras clave: Frontera; frontier; borderlands y sociedades de frontera

La geopolítica del meta-populismo en América Latina: la política identitaria transnacional como estrategia de integración ante el nuevo escenario global

Daniel Flores¹

1 - Universidad de Guadalajara.

Resumen de la ponencia

Este trabajo explora el meta-populismo desde una perspectiva geopolítica. Se argumenta que los gobiernos del primer ciclo progresista (2000-2015) y los movimientos sociales, por medio de una articulación de carácter meta-populista, actuaron en nombre del “pueblo latinoamericano” como parte de una estrategia geopolítica de posicionamiento activo de los intereses regionales en la política global. Para ello, se analiza el concepto de populismo desde una perspectiva con orígenes epistemológicos en el Sur global y, de la misma forma, se le da una concepción ontológica al meta-populismo basada en los trabajos de Ernesto Laclau y Enrique Dussel. Posteriormente, como evidencia empírica de una articulación meta-populista en clave geopolítica en América Latina, se revisa el rechazo del ALCA en 2005. A manera de conclusión, se discute la necesidad de tener una política de identidad pan-regional fundamentada en el imaginario geopolítico de “pueblo latinoamericano” para enfrentar el nuevo escenario global caracterizado por las múltiples crisis de la globalización neoliberal.

Introducción

El primer lustro del siglo XXI estuvo marcado por una nueva constelación de actores políticos de corte progresista que pasaron de la protesta y la oposición al ejercicio de poder gubernamental. Esta reconfiguración del mapa político regional fue en gran medida resultado de un ciclo de contestación social. El Levantamiento Zapatista en 1994, la formación de la Alianza Social Continental (ASC) en 1997, la emergencia del Foro Social Mundial en 2001, y el rechazo al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) en 2005, son algunos de los episodios o momentos más trascendentales de resistencia y movilización social. Ante este panorama, el escenario sociopolítico latinoamericano experimentó un conjunto de redefiniciones político-espaciales que dieron paso a la creación y mantenimiento de alianzas Norte-Sur y Sur-Sur (Preciado y Uc, 2014), así como la confrontación (geo)política y (geo)económica que marcaría el péndulo político de las siguientes décadas más allá de la dicotomía derecha-izquierda: neoliberalismo vs. anti-neoliberalismo.

Esta confrontación es particularmente importante, debido a que, como sostiene León (2017, p. 15), “lo geopolítico en América Latina tiene una condición singular en el neoliberalismo: la praxis espacial de sus clases dominantes [...] y, frente a ella, la praxis espacial popular [...] que resiste el avance del proyecto neoliberal”. En este orden de ideas, el presente trabajo busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué consiste el meta-populismo latinoamericano desde una perspectiva geopolítica? A raíz de esta pregunta, se desprenden preguntas secundarias: ¿qué es el meta-populismo latinoamericano?, ¿qué actores sociales y/o políticos se articulan en el meta-populismo?, ¿existe evidencia empírica de una articulación meta-populista exitosa en América Latina?

Con base en estas interrogantes se ha formulado una hipótesis, la cual sostiene que el meta-populismo aparece en coyunturas críticas y ante la percepción de injusticia a múltiples escalas político-espaciales, por lo que, durante el primer lustro del denominado “giro a la izquierda”, las fuerzas sociales (movimientos sociales) y políticas (gobiernos progresistas), por medio de una articulación de carácter meta-populista, actuaron en nombre del ‘pueblo latinoamericano’ como parte de una estrategia geopolítica de posicionamiento activo de los intereses regionales en contraposición del imperialismo, el neoliberalismo y la amenaza estadounidense de crear un Área de Libre Comercio para las Américas. Este trabajo tiene como objetivo explorar el carácter geopolítico del meta-populismo latinoamericano a partir del análisis empírico del rechazo del ALCA en 2005. Asimismo, se pretende discutir la importancia de una política de identidad pan-regional que, igual que en el meta-populismo, se fundamente en el imaginario geopolítico de ‘pueblo latinoamericano’ para enfrentar el nuevo escenario global.

Desarrollo

Del populismo al meta-populismo

El populismo se ha convertido en los últimos años en un elemento central de la política contemporánea. Gran parte de esta centralidad se debe no solo a su carácter global, sino también a su creciente desplazamiento de movimiento de oposición a ejercicio de poder gubernamental (Peruzzotti, 2017). Sin embargo, las conceptualizaciones del *mainstream* sobre el término suelen asociar al populismo con una acepción peyorativa (Madureira, 2020), limitando su potencial analítico para entender y explicar el panorama sociopolítico que

atraviesa América Latina y el mundo, en un momento en el que la protesta y la contestación social no son la excepción sino la norma. En este trabajo no se pretende dar una definición o profundizar en una teoría general del populismo, sino contribuir al debate en torno a una tendencia política mundial.

Ahora bien, Dussel (2020), en una crítica sobre la instrumentalización del concepto para restarle validez a ciertos fenómenos políticos y sociales contrahegemónicos y progresistas, destaca que, en la actualidad, el populismo significa “toda medida o movimiento social o político que se oponga a la tendencia de globalización como la describe la teoría de base del ‘consenso de Washington’” (Dussel, 2020, p. 51). Esto, en cierto sentido, no es algo del todo negativo. El populismo, como se sostiene en este trabajo, ha allanado nuevos caminos para la reconfiguración de un orden regional latinoamericano alternativo al neoliberal mediante la disputa (geo)política y (geo)económica entre neoliberalismo y anti-neoliberalismo. Estas fuerzas populistas, opuestas a la globalización hegemónica, se deslindaron de la idea de la ‘política de la inevitabilidad’ (Snyder, 2018) mercadocéntrica, y en su lugar proyectaron un nuevo escenario político de resistencia a escala mundial que se convertiría en referente para las luchas políticas y sociales del siglo XXI.

En este sentido, Jaime Preciado (2021) sugiere que se puede hacer una distinción conceptual del populismo entre los enfoques liberales democráticos anglo-eurocéntricos y aquellas perspectivas con orígenes epistemológicos en el Sur global. El enfoque anglo-eurocéntrico, por un lado, ve al populismo como opuesto a la democracia moderna y no detecta diferencias sustanciales entre los movimientos de extrema derecha en Europa y Estados Unidos y los movimientos populares en países como Bolivia, Ecuador o Venezuela (Müller, 2017). Por otro lado, la perspectiva latinoamericana de autores como Enrique Dussel y Ernesto Laclau dotan al populismo de mayor complejidad. En la concepción de Laclau (2008, p. 253), el populismo es “un modo de construcción de lo político; modo que se funda en dividir a la sociedad en dos campos, y en apelar a la movilización de ‘los de abajo’ frente al poder existente”. De acuerdo con este autor, y en sintonía con el planteamiento de Dussel (2006) sobre la constitución del “hegemón analógico”, va a haber populismo siempre que el orden social sea considerado como injusto, y se llame a “construir un nuevo sujeto de la acción colectiva –*el pueblo*– capaz de reconfigurar ese orden desde sus mismos fundamentos” (Laclau, 2008, p. 253).

El proceso de constitución del “hegemón analógico” que plantea Dussel (2006) consiste en la construcción de una reivindicación hegemónica en la que, por mutua información, diálogo y traducción de las reivindicaciones diferenciadas de los distintos movimientos sociales, el “pueblo” se transforme en actor colectivo político “constructor de la historia desde un nuevo fundamento” (Dussel, 2006, p. 92). En síntesis, hay populismo cuando la injusticia estructural empuja hacia la formación de un pueblo, que a su vez constituye una reivindicación hegemónica que transforma al pueblo en un actor político colectivo capaz de reconfigurar el orden social desde abajo.

En cuanto al meta-populismo, la definición de De Cleen (2017) retoma algunos aspectos centrales de la teoría desarrollada por Laclau (2005) al sostener que en el meta-populismo se construye una cadena equivalencial entre populismos; de modo que los diferentes populismos, con sus especificidades nacionales, se unen a través de la oposición a las élites comunes internacionales, transnacionales o extranjeras, así como a élites nacionales similares. Adicionalmente, en el planteamiento de De Cleen, la resistencia meta-populista en contra de una élite extranjera o transnacional compartida suele ir de la mano de la construcción de una identidad pan-regional basada en un territorio común y una historia compartida construida mediante la oposición a grupos externos. Si bien De Cleen dilucida aspectos que se abordan en las conclusiones de este trabajo respecto a la política de identidad pan-regional como estrategia de integración, su definición de meta-populismo, aunque sugerente, se limita a internacionalizar la frontera interna en lo social propuesta por Laclau (2008), sin abordar temas como el papel de los movimientos sociales o la percepción de injusticia estructural que llama a construir un nuevo sujeto de la acción colectiva transnacional.

Por tanto, en este trabajo se entiende por meta-populismo el proceso coyuntural mediante el cual la articulación entre gobiernos progresistas y movimientos sociales busca reconfigurar un orden regional e internacional que se percibe como injusto. Para lo cual, en primera instancia, es necesario que se lleve a cabo un proceso populista a nivel nacional tal y como lo concibe Laclau (2008), para después constituir un hegemón analógico reivindicativo transnacional entre los nuevos sujetos de la acción colectiva –pueblos– de cada país, transformando al pueblo latinoamericano -un pueblo de pueblos– en un actor político colectivo transnacional.

La geopolítica del meta-populismo en América Latina

En este trabajo se entiende por Geopolítica “un campo de problematización interdisciplinario que analiza las relaciones entre grupos humanos y el espacio a partir de los vínculos con el poder, su ejercicio y la transformación de este (Betancur-Díaz, 2020, p. 128)”. Dicho de otra manera, se trata de un campo de problematización donde confluyen diversas disciplinas para analizar fenómenos en los que se conjugan las variables de poder y espacio. Bajo esta lógica, el poder consiste en la capacidad de influir en el espacio, mientras que el espacio es un producto político que se deriva del intento de conciliar el espacio mental (valores y voluntad política) con el espacio real (geografía y territorio).

Dos aspectos clave de la Geopolítica permiten entender el carácter político-espacial del meta-populismo: la arquitectura geopolítica y las identidades pan-regionales. En lo que respecta a la primera, esta es definida por Dodds (2019, p. 46) como “el modo en que los Estados y las organizaciones no estatales acceden, gestionan y regulan la intersección de territorios y flujos y, al hacerlo, establecen fronteras entre dentro/fuera, ciudadano/extranjero y nacional/internacional”. En América Latina, la arquitectura geopolítica regional se subordinó a un nuevo orden neoliberal a escala continental construido a partir de dos prácticas: la libre competencia y la condicionalidad (Morales, 2019). Ambas prácticas estuvieron presentes el Área de Libre

Comercio para las Américas (ALCA), el proyecto estratégico con el que el gobierno de Estados Unidos buscaba consolidar su hegemonía continental.

En primer lugar, la libre competencia sería la idea a través de la cual la racionalidad del mercado viajaría desde Estados Unidos hacia la periferia latinoamericana, universalizando de esa manera el neoliberalismo (Morales, 2019). La condicionalidad, por su parte, sería la práctica mediante la cual Estados Unidos garantizaría la libre competencia basándose en la idea de que el subdesarrollo no es una consecuencia del desarrollo sino solo una etapa que se puede superar a través del neoliberalismo. Por lo tanto, se trata de una práctica unilateral en la que Estados Unidos, actuando como proveedor, buscaba reafirmar su rol como agente privilegiado de la historia y recordar a América Latina su lugar como agente subordinado (Morales, 2019). En este sentido, la arquitectura geopolítica regional que proponía el ALCA pretendía unir a todo el continente bajo un modelo económico, político y social sintetizado en la predominancia de las compañías multinacionales, la protección de los intereses nacionales estadounidenses, y la exigencia de políticas libremercantistas y recetas ortodoxas para las economías de la región (Tejada, 2010).

Respecto a las identidades pan-regionales, Dodds (2019) apunta que, en algunas ocasiones, las identidades pueden simplemente desbordar las fronteras territoriales o producirse deliberadamente para trascender a los Estados y sus fronteras territoriales. Las ideas políticas y culturales de “pueblo latinoamericano” o solidaridad “Nuestroamericana” son un claro ejemplo de la construcción de una identidad pan-regional en América Latina. A nivel intergubernamental, los marcos de regionalismo promovidos por el chavismo fueron los primeros en proponer retórica y prácticamente una identidad transnacional que desvinculara totalmente las ambiciones regionales de la integración latinoamericana de los vínculos con el poder hegemónico estadounidense (Wajner y Roniger, 2019). En la meta-narrativa del gobierno de Hugo Chávez (1999-2013), el pueblo tenía dos caras: por un lado, la nación latinoamericana y, por otro, el conjunto de pobres que conforman la base productiva venezolana y que conviven en los barrios y en las comunidades rurales (Garciamarín, 2018).

A nivel de activismo social, Preciado y Uc (2010) sostienen que las redes transnacionales de la sociedad civil organizada, mediante proyectos críticos al neoliberalismo y al imperialismo estadounidense como lo fue la Alianza Social Continental (ASC), lograron aglutinar diversas organizaciones civiles a lo largo del hemisferio para resistirse a la propuesta del ALCA, construyendo así una identidad pan-regional latinoamericana de resistencia desde las bases sociales. El ALCA, como señalan Bringel y Cabezas (2014, p. 331), “contribuye a reforzar el discurso de identidad latinoamericana y, de alguna manera, a revitalizar la matriz histórico-política generada por los dos grandes mitos regionales: el latinoamericanismo y el panamericanismo”, tanto a nivel intergubernamental como desde los movimientos sociales.

Ahora bien, el episodio más destacable de una geopolítica meta-populista en América Latina, en el que las variables de poder y espacio jugaron un papel prominente, tuvo lugar en la IV Cumbre de las Américas en Mar del Plata en 2005. En esa coyuntura política crítica, la convergencia entre movimientos sociales y gobiernos progresistas, en clave contrahegemónica, lograron frenar las pretensiones geopolíticas y geoeconómicas estadounidenses en la región. El proyecto ALCA se enfrentó a una praxis espacial de resistencia materializada en la III Cumbre de los Pueblos de América, donde una acción colectiva entre movimientos sociales y la resistencia de algunos gobiernos latinoamericanos lograron rechazar el proyecto estadounidense de un área de libre comercio continental (De la Cueva, 2005).

La constitución de un hegemon analógico reivindicativo transnacional, frente a un proyecto neoliberal e imperialista percibido como injusto, transformó a las fuerzas sociales y políticas en un actor político colectivo transnacional. En este tenor, la Cumbre de los Pueblos de América, como cumbre alternativa y contrapoder de la Cumbre de las Américas, fue capaz de aglutinar en una misma coalición continental a movimientos sociales y gobiernos progresistas de distinto rasgo espacial y con demandas y reivindicaciones diferentes. En suma, la amenaza del ALCA consolidó una exitosa articulación político-social del meta-populismo latinoamericano en una coyuntura política crítica para el pueblo latinoamericano.

Conclusiones

Como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, el meta-populismo aparece en coyunturas políticas críticas, cuando el pueblo latinoamericano cobra conciencia del hegemon analógico de todas las reivindicaciones de movimientos sociales y gobiernos progresistas por igual, transformándose en un actor colectivo político transnacional. Sin embargo, ante la llegada de una nueva ola de líderes de progresistas, más heterogénea y variopinta que la primera, los nuevos gobiernos parecen no entender con claridad las complejidades de las fuerzas sociales que no solo exigen mayor participación política, sino que también luchan porque se lleven a cabo reformas estructurales profundas. Ante este panorama, es necesario un juego dialéctico entre las fuerzas sociales y políticas latinoamericanas que den respuesta a los malestares sociales, políticos y económicos que produjeron los estallidos populares de 2019 a lo largo y ancho de la región.

Para ello, como destaca De Cleen (2017), la resistencia compartida de ambas fuerzas frente a un orden regional e internacional injusto debe ir de la mano con la construcción de una identidad pan-regional basada en un territorio común y una historia compartida. Por tanto, frente a un escenario global incierto, enmarcado en nueva reconfiguración en el mapa político regional en el que la extrema derecha gana cada vez más terreno, así como los efectos de la emergencia sanitaria, económica, social y política que se sintieron y aun se sienten con especial fuerza en América Latina (González, Hirst, Luján, Romero, Tokatlian, 2021), la implementación de una política identitaria transnacional autónoma tiene el potencial para impulsar la construcción de una arquitectura geopolítica regional fundamentada en un mismo “pueblo latinoamericano”; una especie de convergencia entre la izquierda social y la izquierda política bajo un mismo paraguas identitario.

En caso de no lograrlo, de no efectuar profundas reformas estructurales a nivel nacional y mantener la fractura política y económica a escala regional, nos enfrentaríamos a lo que González et al. (2021) denominan “vaciamiento latinoamericano”. Es decir, la “ausencia deliberada de acción colectiva de la región que, de no revertirse, podría conducir a la pérdida de su condición de actor en el sistema global y a su mera expresión geográfica” (González et al., 2021, p. 51). Una identidad pan-regional permitiría a la región recuperar la aspiración de construir una voz propia anclada en una agenda de coordinación intrarregional que busque una expresión colectiva ante asuntos claves como la política exterior, la política comercial, los derechos humanos, la protección del medio ambiente, la transición energética, etc.

En este sentido, la propuesta de crear una CELAC social en la que convergen los movimientos sociales con la instancia intergubernamental de integración autónoma regional de mayor alcance en el continente y de mayor proyección geopolítica en el Sur global, es una gran oportunidad para fomentar una integración regional desde y para los pueblos, así como una práctica político-espacial en nombre del pueblo latinoamericano que posicione los intereses regionales en la política global, evitando así el “vaciamiento latinoamericano”.

En 2005 el rechazo al ALCA favoreció a una exitosa articulación meta-populista ante una coyuntura política crítica para el pueblo latinoamericano; en la actualidad nos encontramos ante una nueva coyuntura crítica global en medio de una transición de poder entre Estados Unidos y China que sacude los cimientos del orden mundial a múltiples escalas (González et al., 2021). El meta-populismo ya demostró la capacidad de superar un tema y un reto de fondo para la reflexión estratégica de la contestación social: la complicada relación entre los gobiernos, las fuerzas políticas y los movimientos sociales (De la Cueva, 2005). Superar una vez más este reto estratégico y articular una acción colectiva entre gobiernos y movimientos sociales en el marco de una identidad pan-regional latinoamericana será la clave para evitar el “vaciamiento latinoamericano” y posicionar los intereses regionales en la política global a través de una voz propia.

Bibliografía

- Betancur-Díaz, A. M. (2020). De la geopolítica clásica a la geopolítica crítica: perspectivas de análisis para fenómenos del espacio y el poder en América Latina. *FORUM*, 17, pp. 126-149.
- Bringel, B. y Cabezas González, M. A. (2014). Geopolítica de los movimientos sociales latinoamericanos: Espacialidades, ciclos de contestación y horizonte de posibilidades. En J. A. Preciado Coronado (Coord.), *Anuario de la integración latinoamericana y caribeña* (pp. 323-342). Universidad de Guadalajara; University Press of the South New Orleans; Ediciones de la Noche.
- De Cleen, B. (2017). Populism and nationalism. En C. Rovira Kaltwasser, P. Taggart, P. Ochoa Espejo y P. Ostiguy (Eds.), *The Oxford Handbook of Populism* (pp. 342-362). Oxford University Press.
- De la Cueva, H. (2005). Mar del Plata: el ALCA no pasó Una victoria de la Cumbre de los Pueblos. *OSAL, Observatorio Social de América Latina*, 6(18), 81-91.
- Dodds, K. (2019). *Geopolitics: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Dussel, E. (2020). Cinco tesis sobre el “populismo”. En J. A. De la Peña, G. Leyva, M. Lutz-Bachmann y A. Ortega (Coords.), *Populismo y globalización en el siglo XXI* (pp. 47-71). Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI Editores; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Garciamarín Hernández, H. A. (2018). Populismo en el siglo xxi: un análisis comparado entre Asia y América Latina (Tailandia, Corea del Sur, Venezuela y Bolivia). *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 233, 255-284.
- González, G., Hirst, M., Luján, C., Romero, C. y Tokatlian, J. G. (2021). Coyuntura crítica, transición de poder y vaciamiento latinoamericano. *Nueva Sociedad*, (291), 49-65.
- Laclau, E. (2014). Lógicas de la construcción política de identidades populares. En J. L. Coraggio y J. Laville (Coords.), *Reinventar la izquierda en el siglo XXI: Hacia un dialogo Norte-Sur*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- León Hernández, E. (2017). Introducción. En E. León Hernández (Coord.), *Praxis espacial en América Latina. Lo geopolítico puesto en cuestión* (pp. 11-18). Universidad Autónoma de México; Editorial Itaca.
- Madureira, Miriam M.S. (2020). Populismo, populismos, democracia. En J. A. De la Peña, G. Leyva, M. Lutz-Bachmann y A. Ortega (Coords.), *Populismo y globalización en el siglo XXI* (pp. 97-115). Siglo XXI Editores.
- Morales, G. (2019). *Los Cuatro Mundos de América Latina: Clivajes sociales y hemisféricos en el temprano siglo XXI*. Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.
- Müller, Jan-Werner (2017). *¿Qué es el populismo?* Libros Grano de Sal.
- Peruzzotti, Enrique. (2017). El populismo como ejercicio de poder gubernamental y la amenaza de hibridación de la democracia liberal. *Revista SAAP*, 11(2), 213-225.
- Preciado, J. y Uc, P. (2014). Bloques, alianzas y nuevas proyecciones geopolíticas de las semiperiferias en América Latina. En A. Rocha, M. Loza, M. Lahuerta y M. A. Nogueira (Coords.), *Brasil y México en América Latina del siglo XXI: Protagonismo político, modelos de desarrollo, encuentros culturales y perspectivas de integración* (pp. 403-424). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Coordinación Editorial.

Preciado Coronado, J. y Uc, Pablo (2010). La construcción de una geopolítica crítica desde América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de investigación regional. *Geopolítica(s)*, 1(1), 65-94.

Preciado Coronado, J. A. (2021). Populisms: Inherently Illiberal or Plausibly Democratic? Hybrid Regimes May Offer a Complementary Approach. *Politikon: The IAPSS Journal of Political Science*, 48, 26-46.

Snyder, T. (2018). *The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America*. Penguin Random House.

Tejada, J. L. (2010). *Latinoamérica fracturada. Identidad, integración y política en América Latina*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Miguel Ángel Porrúa.

Wajner, D. F., y Roniger L. (2019). Transnational Identity Politics in the Americas: Reshaping “Nuestramérica” as Chavismo’s Regional Legitimation Strategy. *Latin American Research Review*, 54(2), 458-475.

Palabras clave

Meta-populismo, Geopolítica, Pueblo latinoamericano
