

**REVISTA ANHANGUERA
PESQUISA QUALITATIVA
Edição Especial
2018**

Reitor

Prof. Joveny Sebastião Candido de Oliveira J.M., J.D.

Vice-Reitor

Prof. Me. Luiz Felipe Cândido de Oliveira

Pró-Reitor de Administração

Prof. Pedro Augusto Cândido de Oliveira

Pró-Reitor Economia e Finanças

Prof. Me. Danilo Nogueira Magalhães

Pró-Reitor de Comunicação

Prof. Me. Geraldo Lucas

Pró-Reitora de Ensino a Distância

Prof^ª. Ma. Mayra Caiado Paranhos

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Del Peloso

Pró-Reitor de Graduação e Extensão

Prof. Me. Valdir Mendonça Alves

Pró-Reitor de Cultura e Esporte

Prof. Me. Kleber Branquinho Adorno

CONSELHO EDITORIAL

Joveny Sebastião Cândido de Oliveira (Uni-ANHANGÜERA)
Luis Fernando Stone (Embrapa Arroz e Feijão)

COMITÊ EDITORIAL

Editor Chefe

Maria José Del Peloso

Editores Técnicos

Cristiane Rachel de Paiva Felipe
José Alexandre Freitas Barrigossi

Editoria Especial

Claudemilson Fernandes Braga - Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Jaime Ribeiro - Instituto Politécnico de Leiria, Portugal;
Ronaldo Nunes Linhares - Universidade Tiradentes, Brasil;
Simone Antoniacci Tuzzo - Universidade Federal de Goiás, Brasil

Supervisora de Texto

Lilia Pereira da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO

Alzirene de Vasconcelos Milhomem - **Uni-ANHANGUERA –**
Ananias Agostinho da Silva - **UNIFFESSPA**
Anna Cristina Lanna - **Embrapa Arroz e Feijão –**
Antônio Joaquim Braga Pereira Braz - **Univ. Rio Verde/ Fesurv**
Carlos Magri Ferreira - **Embrapa Arroz e Feijão**
Celi Langhi – **Centro Paula Souza**
Claudemilson Fernandes Braga - **UFG**
Eduardo Batista da Silva - **UEG**
Elias Nazareno - **UFG**
Fabiana Guimarães – **IFG**
Francisco Vieira da Silva – **UFERSA**
Gabriel Tenaglia - **Uni-ANHANGUERA**
Gisele Barata da Silva - **UFRPA**
Heliandro Rosa de Jesus – **UFVJM**
Isabela M. Tamaso - **UFG**
Isivone Pereira Chaves - **Uni-ANHANGUERA**
Jefferson Fernandes do Nascimento - **UFRR**
José Baldin Pinheiro - **USP**
José Cezinaldo Rocha Bessa - **UERN**
Luciane Martins de Araújo – **PUC GO**
Luis Felipe Cândido de Oliveira - **Uni-ANHANGUERA**
Luíz Batista Alves - **Uni-ANHANGUERA -**

Maria Emilia Carvalho de Araújo Vieira - **Uni-ANHANGUERA**

Mayra Caiado - **Uni-ANHANGUERA**

Mônica Liz Miranda - **UFVJM**

Mônica Santiago Barboza - **Uni-ANHANGUERA**

Reginaldo Santana Figueiredo - **UFG**

Sérgio Teixeira de Carvalho - **UFG**

Sílzia Carvalho Pietrobom - **Uni-ANHANGUERA**

Simone Antoniaci Tuzzo - **UFG**

Vanessa Carneiro Leite - **IFG**

Ycarim Melgaço Barbosa - **PUC GO**

SUMÁRIO

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: PARA MELHOR ENTENDIMENTO DAS TRANSFORMAÇÕES NA COMPLEXIDADE HUMANA – Editorial	6
A CORRUPÇÃO PARA UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (CORRUPTION FOR BRAZILIAN UNIVERSITY: A STUDY OF SOCIAL REPRESENTATIONS) Claudomilson Fernandes & Simone Antoniaci Tuzzo.	12
INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES E PROFISSIONAIS SOBRE O CUIDADO (LONG PERMANENCE INSTITUTION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF MANAGERS AND PROFESSIONALS ON CARE) Daniela Garcia Damaceno, Carlos Alberto Lazarini & Mara Quaglio Chirelli.	24
ESTUDO DE CASO: INFORMAÇÕES E REGISTROS COMO CRITÉRIOS DE CONSISTÊNCIA E CREDIBILIDADE EM ABORDAGENS QUALITATIVAS (CASE STUDY: INFORMATION AND RECORDS AS CRITERIA OF CONSISTENCY AND CREDIBILITY IN QUALITATIVE APPROACHES) Elizabete Matallo Marchesini de Pádua, Diene Monique Carlos & Maria das Graças Carvalho Ferriani.	39
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUAS RELAÇÕES COM A PESQUISA PARTICIPANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS EM MESTRADOS PROFISSIONAIS (HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM AND ITS RELATIONSHIPS WITH PARTICIPATING RESEARCH: CONTRIBUTIONS FOR RESEARCH IN PROFESSIONAL MASTERS) Priscila de Souza Chisté Leite	52
O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E VÍNCULOS COM A EMANCIPAÇÃO HUMANA (THE PROGRAM FOR THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS: TENSIONS AND LINKS TO HUMAN EMANCIPATION) Adriana de Almeida	74
HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SURESTE MEXICANO (HARASSMENT AND SEXUAL HARASSMENT IN AREAS OF HIGHER EDUCATION OF MEXICAN SOUTHEAST) Angélica Aremy Evangelista García	91

SAN NICOLÁS DE ESQUIROS Y SANTA MARÍA DEL REFUGIO LA HACIENDA TRANSITA A COMUNIDAD	100
(SAN NICOLÁS DE ESQUIROS AND SANTA MARÍA DEL REFUGE THE RANCH TRANSIT TO COMMUNITY) Alejandra Ojeda Sampson	
MÁS ALLÁ DE UNA INVESTIGACIÓN SOCIAL CUALITATIVA EXTRACTIVA: ESCUCHA, SILENCIO Y CONVERSACIÓN	119
(BEYOND AN EXTRACTIVE QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH: LISTENING, SILENCE AND CONVERSATION) Andrés Davila Legerén & Vicente Huici Urmeneta	
LA MEMORIA INDELEBLE DE LOS DUELOS INCONCLUSOS. NARRATIVAS DE MUJERES A PARTIR DEL GOLPE DE ESTADO FRANQUISTA DE 1936	142
THE INDELIBLE MEMORY OF INCONCLUSIVE DUELS. NARRATIVES OF WOMEN FROM THE COLOMBIAN STOCK OF 1936) Fco. Javier Pérez Guirao	

Investigação qualitativa: Para melhor entendimento das transformações na complexidade humana

Desde a segunda metade do século passado, caminhamos numa perspectiva de rever os parâmetros conceituais em relação a ciências. Fortalece a concepção de que o pesquisador deve despojar-se de emoções, sentimentos, subjetividades que possam interferir na observação clara e objetiva da realidade social, constituindo uma posição neutra, livre da influência de seus valores ou de qualquer valor social, cultural, econômico etc... No contexto das ciências positivas, a pesquisa quantitativa e seus instrumentos ocuparam uma posição hegemônica nas ciências.

Podemos inferir que desde os anos 20, a teoria da Relatividade e outras descobertas da física quântica, abriram espaços para rediscutir alguns dos princípios que, influenciados pelas ciências empíricas, o positivismo universalizou para o conhecimento. Autores de diversos campos de saber e em diferentes campos do conhecimento contribuíram para rever concepções e esses princípios do paradigma das ciências duras¹

No contexto do que alguns teóricos definiram como pós modernidade, o sujeito ressurge com sua complexidade e subjetividades. Sua identidade deixa de ser única e imutável, homogênea, passa a ser fragmentada (Maffesoli, 2005) com “representações separadas” de múltiplas identificações. Para Hall (2004) o conceito de identidade entra em crise. As identidades são formadas e transformadas continuamente no cotidiano do indivíduo. Esse autor observa que, ocorre um deslocamento ou descentração do sujeito, fruto da perda de um "sentido de si". “Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo”.

Assim, também no campo das ciências ocorre mudanças. O que Morin (2005, p. 17) define como um neo cientificismo que “questiona a verdade, a materialidade, a lógica e o homem mesmo. Filho menor da cultura, rompe com a ideia chave de cultura, que é a conservação da ideia de homem. Segue a ciência no sentido de continuado que de mais radical e mais revolucionário há na cultura. Segue a ciência quando esta corrói

¹Dentre eles destacamos Nietzsche, (A gaia ciência. 1976); Freud (“O mal-estar na civilização”, 1930); Santos, (“Um discurso sobre as ciências”, 2010), Bauman, (“Modernidade líquida”, 2003), Hall, (“A identidade cultural na pós-modernidade”2004) e Morin, (Ciência com consciência, 2002)

todas as velhas visões de mundo, questionando o que existe, é feito ao mesmo tempo crítico, móvel, autocrítica e inventiva, poética, construtiva...”

A perspectiva dos estudos quantitativos para compreender e explicar a complexidade dessa nova realidade tornou-se necessário revisitar caminhos outros. Caminhos que exigiam uma maior coerência na construção de percurso metodológico, estratégias e instrumentos que conseguissem ir além da quantidade e contribuíssem para compreender os sujeitos e suas relações com o mundo respeitando as emoções, sentimentos, subjetividades, multiplicidades e complexidades.

Nas ciências sociais e na educação, a pesquisa qualitativa atende a necessidade de compreender “um nível de realidade que não pode ser quantificado” Minayo (2001, pg. 16). Para além de uma pseudo objetividade a ser capturada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros, Minayo (2001, pg. 25), “Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam”.

Esta é uma edição especial da **Revista Anhanguera**, editada pelo **Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA**. Nesta edição, estão publicados alguns dos melhores artigos apresentados na área de Investigação Qualitativa nas áreas das Ciências Sociais e da Educação, do **6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa- Ciaiq**, realizado na Universidade de Salamanca, Espanha, em julho de 2017.

Este importante evento internacional tem se destacado pela sua qualidade na organização e realização e, por isso, vem ganhando notoriedade e visibilidade da produção intelectual de pesquisadores de vários países do mundo, em especial da Europa, da América Latina e de África que apresentam trabalhos em uma das quatro grandes áreas contempladas pelo evento, quais sejam: Educação; Saúde; Ciências Sociais; Engenharia e Tecnologia.

O CIAIQ2017 recebeu um total de 667 submissões de artigos, sendo 446 (66,8%) aceitos e publicados no livro de Atas. Os autores dos melhores artigos foram convidados a fazer a extensão e aprofundamento do artigo para publicação em revistas científicas de vários países, entre elas, a Revista Anhanguera - Goiás, Brasil.

Nesta edição são apresentados artigos de temáticas variadas, escritos por investigadores de Universidades e Instituições de Ensino Superior de renome, caracterizando a diversidade de pesquisas e pesquisadores que contribuem com o

avanço das investigações em suas áreas. Para este número especial da Revista Anhanguera, os autores selecionados foram convidados a ampliar, modificar e complementar os seus artigos para que fossem adequados à publicação da revista e que estivessem além dos trabalhos apresentados no evento e publicados nas atas do congresso.

Nesta edição apresentamos 4 trabalhos do Brasil, 2 do México e 2 da Espanha e por ser especial, conta com quatro editores convidados, Jaime Ribeiro, do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal; Ronaldo Nunes Linhares, da Universidade Tiradentes, Brasil; Simone Antoniaci Tuzzo e Claudomilson Fernandes Braga, da Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Do Brasil os pesquisadores Claudomilson Fernandes Braga e Simone Antoniaci Tuzzo, da Universidade Federal de Goiás, assinam o artigo "A corrupção para universitários brasileiros: um estudo de representações", que tem por objetivo discutir a representação social da corrupção em jovens universitários brasileiros, obtida a partir da pesquisa de campo de caráter qualitativo, analisada conforme a perspectiva da Bardin –Análise de Conteúdo. Construído a partir do referencial teórico sobre corrupção e sobre a Teoria das Representações Sociais, os resultados apontam no sentido de que para o jovem, brasileiro, universitário, a corrupção é compreendida como um aspecto cultural, intrínseco à sociedade, sobretudo a brasileira.

Da Faculdade de Medicina de Marília em São Paulo, os pesquisadores Daniela Garcia Damaceno, Carlos Alberto Lazarini e Mara Quaglio Chirelli contribuem com o estudo "Instituição de longa permanência: representações sociais de gestores e profissionais sobre o cuidado", uma pesquisa que objetivou analisar as representações sociais dos gestores e profissionais de instituição de longa permanência para idosos (ILPIs) acerca dos processos de formação para o cuidado gerontológico. Os autores realizaram entrevistas com gestores e profissionais de uma ILPI, no ano de 2016. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, e analisados pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

O trabalho "Estudos de Caso: Informações e Registros como critérios de consistência e credibilidade em abordagens qualitativas", de autoria das pesquisadoras Elisabete Matallo Marchesini de Pádua, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Diene Monique Carlos e Maria das Graças Carvalho Ferriani do Departamento

de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, traz elementos para uma reflexão sobre a importância das informações e registros como critérios de consistência e credibilidade nos Estudos de Caso qualitativos. A partir dos princípios do Paradigma da Complexidade, considera-se a contextualização como elemento chave no processo de busca, construção e registro de informações nos Estudos de Caso. Destacam-se três momentos do processo de registro: a *Memória do Percurso*; a *Memória do Caso*; e a *Memória do Processo*.

Priscila de Souza Chisté Leite, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo é a autora do artigo "Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais" que tem como objetivo apresentar as contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em mestrados profissionais na área de ensino de humanidades. Para tanto, evidencia os pressupostos do materialismo histórico-dialético estabelecendo diálogo entre esse método e os pressupostos das pesquisas aplicadas, em especial, aquelas de cunho participativo. Discorre também sobre as especificidades dos mestrados profissionais no Brasil exemplificando esta abordagem a partir de algumas pesquisas desenvolvidas em um mestrado profissional na área de ensino de humanidades.

A última contribuição do Brasil vem do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. De autoria da pesquisadora Adriana de Almeida o artigo "O Programa de Integração da Educação Profissional para Jovens e Adultos: tensões e vínculos com a emancipação humana", realiza uma análise crítica das tensões e os vínculos entre os Cursos Técnicos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA - e o processo de emancipação humana referenciado nos documentos de sua proposta pedagógica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e grupo focal e os resultados indicam transformações individuais significativas na vida dos sujeitos, porém o PROEJA não garantiu que os princípios fundamentais da emancipação humana se efetivassem.

"Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano" é o título do artigo de Angélica Aremy Evangelista García, do Departamento

de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur, no México. O trabalho apresenta os resultados de um diagnóstico regional misto que aprofunda a compreensão das relações de gênero e dos mecanismos organizacionais que geram, toleram e reproduzem a violência de gênero em ambientes de ensino superior, com ênfase no assédio e assédio sexual a partir de uma pesquisa online aplicada a 5154 estudantes de quatro universidades públicas localizadas nos estados do sudeste do México.

Também do México a pesquisadora Alejandra Ojeda-Sampson, da Universidad Latina de México. Celaya, Guanajuato, apresenta o artigo "San nicolás de esquiros y santa maría del refugio - la hacienda transita a comunidad". O trabalho mostra parte dos resultados finais de pesquisa sobre a construção de comunidade e apropriação do espaço de duas comunidades rurais em seus espaços arquitetônicos, quais sejam, San Nicolás de Esquiros e Santa Maríadel Regio. A investigação foi realizada com o método dialético-crítico. Para tanto, realizou-se a leitura de obras e documentos relevantes sobre o tema, além de trabalhos de campo com técnicas etnográficas e leituras do local.

Da Espanha, os pesquisadores Andrés Davila Legerén, da Faculdade de Ciências Sociais e da Comunicação; e Vicente Huici Urmeneta, da Universidade de Deusto, UNED-Bergara, produziram o artigo "Más allá de una investigación social cualitativa extractiva: escucha, silencio y conversación", uma pesquisa social com abordagem qualitativa, reconhecida por sua natureza processual, que os autores apresentam como aberta, recursiva e reflexiva. Segundo o artigo, trata-se de um processo de pesquisa em que se inscrevem técnicas de pesquisa, como a entrevista aberta, a história de vida, o grupo de discussão etc., cujos trabalhos adotam os processos desse processo, permitindo assim o discurso, a derivação, o ... Portanto, para os autores, tanto a escuta quanto a conversação são constitutivas.

O segundo trabalho da Espanha é de autoria dos pesquisadores Francisco Javier Pérez Guirao e Beatriz GallegoNoche, ambos da Universidade de Cádiz. Intitulado "La memoria indeleble de los duelos inconclusos. Narrativas de mujeres a partir del golpe de estado franquista de 1936", este artigo apresenta ou resulta de uma pesquisa baseada nas histórias de vida de três mulheres, familiares de vítimas do golpe militar franquista de 1936, emulações da Baía de Cádiz, não da Andaluzia, onde são destacados, precisamente, aspecto mais emocionais de suas histórias como uma categoria de análise.

Temos certeza de que a diversidade de assuntos e métodos aqui apresentados contribuirão para o avanço das pesquisas de cada leitor. Assim, desejamos a todos uma boa leitura!

Os editores:

Ronaldo Nunes Linhares - Universidade Tiradentes, Brasil;

Simone AntoniaciTuzzo - Universidade Federal de Goiás, Brasil

Claudomilson Fernandes Braga - Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Jaime Ribeiro - Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” - CIDTFF, Universidade de Aveiro & Escola Superior de Saúde, Center for Innovative Care and Health Technology - CiTheCare, Politécnico de Leiria, Portugal.

Bauman, Zygmunt. (2003). **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Freud, S. (1974). **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Hall, Stuart. (2004). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Maffesoli, M. (2005). **Cultura e comunicação juvenis**. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. n. 4, p. 11-27 jul.

Minayo, M. C. S. (org.). (2001). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Morin, E. (2005). **Ciência com consciência**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nietzsche, F. (1976). **A gaia ciência**. São Paulo: Hemus.

Santos, B. S. (2010). **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento.

A corrupção para universitários brasileiros: um estudo de representações sociais

Claudomilson Fernandes Braga, Simone Antoniaci Tuzzo

Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás, Brasil.

milsonprof@gmail.com; simonetuzzo@hotmail.com

Resumo. O objetivo deste artigo é discutir a representação social da corrupção - aqui compreendida como fenômeno - em jovens universitários brasileiros, obtida a partir da pesquisa de campo de caráter qualitativo, analisada conforme a perspectiva da Bardin – Análise de Conteúdo. Construído a partir do referencial teórico sobre corrupção e sobre a Teoria das Representações Sociais, os resultados apontam no sentido de que para o jovem, brasileiro, universitário, a corrupção é compreendida como um aspecto cultural, intrínseco à sociedade, sobretudo a brasileira. A Representação Social da corrupção para o universitário é ilegalidade, e que ao contrário do que se pensava a corrupção não está estritamente ligada à classe política, apesar de ser a mais referenciada. As atitudes de corrupção estão relacionadas ao outro, como modo de justificar a sua própria ação, fazendo surgir neste sentido um metafenômeno até então não verificado: a competitividade e o comportamento generalizado.

Palavras-chave: Corrupção; representações sociais; universitários; fenômeno; metafenômeno.

Corruption for Brazilian university students: a study of social representations

Abstract. The objective of this article is to discuss the social representation of corruption - understood here as phenomenon - in Brazilian university students, obtained from qualitative field research, analyzed according to Bardin 's perspective - Content Analysis. Based on the theoretical framework on corruption and on the theory of social representations, the results point out that for the young, Brazilian, and university, corruption is understood as a cultural aspect, intrinsic to society, especially Brazilian society. The Social Representation of corruption for the university is illegal, and that contrary to what was thought corruption is not strictly linked to the political class, despite being the most referenced. The attitudes of corruption are related to the other, as a way of justifying their own action, giving rise to a metaphenomenon hitherto unchecked: competitiveness and generalized behavior.

Keywords: Corruption; Social representations; University students; phenomenon; Metaphenomenon.

1 Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Leitura Crítica da Mídia, instalado na Faculdade de Informação e Comunicação - FIC, da Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil, e apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a representação social da corrupção para os estudantes universitários da região Centro-Oeste brasileira. A análise de conteúdo

baseada em Bardin (2009), estudada à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1981) respaldam a pergunta central que norteia este artigo, qual seja: **qual a representação social da corrupção em jovens universitários brasileiros?**

Este artigo se firma nas ideias de Tuzzo e Braga (2016), que explicam que: É no fenômeno que se identificam os sujeitos pertencentes; o metafenômeno que origina e

suporta o próprio fenômeno e o objeto que é em essência a gênese do próprio fenômeno. É, portanto, no sujeito e no objeto que o fenômeno se instala, se operacionaliza e se constrói enquanto lugar de pesquisa [...] enquanto o metafenômeno só pode ser estudado dentro de um contexto social. (Tuzzo & Braga, 2016, p. 147).

Assim, a representação social da corrupção será aqui compreendida como objeto/fenômeno. Os sujeitos pertencentes são os brasileiros representados pelos estudantes universitários e o metafenômeno pôde ser identificado a partir dos resultados da pesquisa que apontam para a existência de atitudes de corrupção relacionadas ao outro, como modo de justificar a ação de corrupção de cada indivíduo brasileiro, destacando uma condição de comportamento generalizado e na competitividade, que também são compreendidos na certeza de impunidade sentida pela sociedade.

A corrupção passa a ser algo arraigado no mundo social, a tal ponto que, para os interlocutores, apesar de terem plena consciência dos atos corruptos que praticam, a justificativa está em não ficar em desvantagem, pois se muitos praticam atos corruptos e se beneficiam dos frutos desta atitude, para conseguir algum tipo de benefício social qualquer pessoa pode ser corrupta e tirar proveito de situações que não a deixem em desvantagem. Desta forma, a corrupção no Brasil deve ser compreendida a partir dos sujeitos que a

praticam, das estruturas sociais em que são praticadas e da complexidade social (Morin, 2005) que a suporta, pois, as interferências do meio podem gerar mutações no fenômeno pesquisado.

Em se tratando de pesquisas na área da comunicação, a mídia é ponto importante na construção de todo o processo pela interferência social que exerce e que impacta em outras esferas sociais. Sobretudo porque com relação ao tema pesquisado, qual seja, a corrupção, os meios de comunicação de massa possuem forte impacto na construção simbólica do significado. A representação social da corrupção perpassa pela mídia, forte influenciadora dos conceitos e significados que a sociedade terá como referência, mesmo para o público pesquisado neste artigo, ou seja, os estudantes universitários que, em tese, possuem outra esfera social de contraponto de formação da opinião que é a educação, a mídia continua a exercer grande influência na construção da representação social da corrupção.

2 - Sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS)

Fundada por Serge Moscovici na década de 1960, a Teoria das Representações Sociais demonstra o surgimento das representações a partir das relações grupais, bem como a maneira que se dão suas modificações ao longo do tempo. Para o autor, o diálogo e a conversação são fundamentais

na formação das representações sociais, uma vez que, a partir do diálogo e da conversação surgem significações para os agentes envolvidos.

Como sendo uma teoria relacionada ao senso comum, as representações sociais segundo Moscovici (1981), são construídas a partir dos valores, crenças, conceitos e explicações do dia a dia ou em outras palavras, uma versão moderna do senso comum. Para Moscovici (1981), a objetivação e a ancoragem são os dois processos que estruturam a representação. Vala (2006) nos ajuda a compreender estes processos, sendo o primeiro, a forma que se organizam os elementos que a constituem, bem como o meio pelo qual se convertem em demonstrações da realidade; enquanto que o segundo se refere às âncoras que são os próprios objetos para construir a representação de um novo objeto.

De acordo com Abric (1994), toda representação possui um Núcleo Central e um Sistema Periférico, sendo estes sistemas os demonstradores dos significados das representações, o primeiro determina a ordem da representação gerando o significado dos seus elementos; já o segundo protege o primeiro e diz respeito às diferenças individuais. Assim sendo, o primeiro é bem mais resistente que o segundo e é a essência da representação.

Diante disto, irrompeu-se a possibilidade de identificar as representações sociais da corrupção, sendo que as ideias que

os indivíduos possuem a respeito do assunto, sejam quais forem, não surgiram do nada e sim a partir das experiências adquiridas nas relações sociais, ou seja, nas trocas e interpretações de informações.

Vale destacar que informações são fundamentais para o princípio da comunicação que não se finda em si mesma, mas que gera consequências no receptor e nas hipotéticas respostas. Além disso, as informações são geradas em diversos núcleos sociais como a política, a educação, a religião, mas na sociedade tecnológica são geradas, sobretudo, na mídia. Logo, os meios de comunicação de massa também possuem papel fundamental na construção de todo o processo de representação do discurso. Braga e Campos (2012), destacam que assim como a comunicação não se restringe apenas à manifestação da linguagem, pois são também formadoras de sentidos, também as representações sociais são indicadoras de um caminho de análise, oferecendo à Comunicação Social um lugar privilegiado na compreensão das representações sociais.

3 - Corrupção

Ao introduzir sua obra sobre crimes de corrupção, Oliveira (1994) expressa que a corrupção é conhecida por meio de variadas nomenclaturas nos diferentes países do mundo. No Brasil, entre tantas, estão as expressões: *jeitinho brasileiro*, *leite da criança*

e por *debaixo dos panos*, que, de imediato, são as mais populares. Independentemente dos apelidos que a criatividade atribui em cada lugar, todos remetem ao significado único de *corrupção*.

De acordo com Bezerra (1995), as categorias do envolvimento humano com as práticas corruptas estão relacionadas aos vínculos de natureza pessoal como o parentesco, a amizade, a patronagem ou camaradagem, entre outras. O autor cita a troca de favores bem como as práticas concebidas como corruptas e corruptoras.

E isto não começou há pouco, segundo Oliveira (1994), podemos encontrar registros de corrupção em meados do ano setenta antes de Cristo. Segundo Carvalhosa (2015, p. 86), “a corrupção em nosso país é de natureza sistêmica e vem de longa data, dos tempos coloniais”. Então, desde sempre, se é que podemos dizer assim, a corrupção atua na vida humana. Ainda para Carvalhosa (2015, p. 3), ela “resiste às leis, às formas de Estado e de governo, aos regimes políticos, aos sistemas sociais”.

Quanto ao que poderia contê-la, Oliveira (1994) aponta que: As leis definem os fatos de corrupção para que todos tenham consciência de sua ilicitude. Graças a essa definição legal conseguem-se evitar muitos deslizes; mas, apesar desse esclarecimento das consciências, atos de corrupção ocorrem todos os dias. (Oliveira, 1994, p. 2 e 3). Tal discurso não possui intenção de convencer quanto à legalidade da corrupção, mas de

orientar que embora existam as concepções do que é corrupção, bem como as punições – ou não – para os quais a cometem, a sociedade sempre viverá com a possibilidade de se esbarrar em algum aspecto que abrange as “práticas corruptas” cotidianamente. Levando em consideração tais observações, percebe-se que os diferentes grupos que compõem a sociedade podem adotar diferentes compreensões do assunto, a partir de como a informação que tais agentes recebem é estruturada. Vale lembrar que os processos comunicacionais concebem as representações.

Observa-se que a corrupção possui um destaque em relação aos aspectos políticos, o que implica na opinião dos indivíduos e na formação da opinião pública, uma vez que os agentes sociais possuem facilidade de reproduzir informações conforme a maneira que a receberam, ou seja, a ideia de estabelecer relação dos agentes políticos com corrupção é resultado das informações que os indivíduos incorporam, a partir das fontes que transferem algum conteúdo que comporá a compreensão dos assuntos. Aqui também vale lembrar que a maior parte destas informações são transmitidas pela mídia, acima das próprias conversações cotidianas.

De acordo com Carvalhosa (2015), a população brasileira considera que qualquer autoridade seja corrupta, pois no Brasil governar significa apropriar-se de recursos públicos para proveito próprio e o dos

partidos políticos que estão no poder. Além disso, a corrupção mesmo quando parte de uma determinada instituição ou sistema é capaz de atingir a coletividade e arruinar tanto a construção quanto a preservação da cidadania.

Para Assis (1994), a corrupção foi causada pelo suprimento das bases da cidadania e isto no contexto político do autoritarismo. Sendo assim, fica evidente que nos diferentes níveis sociais a corrupção implica consequências significativas para o desenvolvimento da cidadania e isto, muitas vezes concebidas na busca pelo poder, seja político, econômico ou de qualquer outra espécie. Desta forma, parece ser possível argumentar que o status de corrupção está diretamente ligado ao fato da população carecer de amparo público naquilo em que o Estado é responsável, como se os atos corruptos usurpassem os direitos básicos do cidadão, como educação, saúde, transporte e segurança.

4 - Metodologia

O conteúdo analisado neste artigo foi embasado em pesquisas bibliográficas e também extraído do resultado de uma pesquisa científica de caráter clássico exploratório sobre corrupção, com enquadramento qualitativo. Por se tratar de uma investigação empírica na qual o objeto submetido à avaliação foram seres humanos e que a resposta para o problema proposto não

foi exata, se considera que a pesquisa tem uma vocação essencialmente qualitativa.

A pesquisa bibliográfica está estruturada em quatro eixos propostos por Flick (2009) que destaca a importância da literatura teórica sobre o tema a ser pesquisado; leitura de pesquisas empíricas realizadas anteriormente sobre o tema, ou similares; literatura sobre metodologia da pesquisa; literatura teórica e empírica para a contextualização, comparação e generalização das descobertas. As pesquisas qualitativas encontram respaldo em Minayo (2000, p. 48), que afirma que elas podem ser compreendidas como "aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas".

Para esta pesquisa construída dentro do campo da comunicação, investigou-se a opinião sobre o tema – corrupção a partir da questão central: **qual a representação social da corrupção em jovens universitários brasileiros?** Para isso foram determinadas as variáveis que abrangeram o problema, quais sejam, variável independente (VI); corrupção e as variáveis dependentes (VD's); conhecimento do assunto; dimensão da ocorrência da corrupção; onde a corrupção é mais frequente; consciência (ou não) de participação.

Foram determinados os estudantes universitários como população-alvo, (Gunther, 2006) e o *corpus* construído a partir dos estudantes de graduação, definindo como unidade amostral a Faculdade de Informação e Comunicação - FIC, da Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil. A partir da técnica de amostragem não-probabilística por cotas, a amostra da pesquisa qualitativa foi constituída por 25 universitários, mais precisamente, cinco estudantes de cada um dos cinco cursos que integram a Faculdade, a saber: Biblioteconomia, Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e Gestão da Informação.

Como instrumento de coleta de dados para a pesquisa foi utilizada a entrevista com questionário semi-estruturado, tendo em vista que as respostas poderiam não ser suficientes para esclarecer a ideia dos estudantes, deste modo, o questionário semi-estruturado possibilitou acrescentar mais questões ao longo da entrevista e assim obter maior discussão do assunto já que a coleta foi gravada e transcrita posteriormente. Para Tuzzo (2016): Entrevista é narrativa, é a busca pelo olhar, pela compreensão, pela percepção do outro sobre o que se quer pesquisar. Entrevistar é querer saber a visão de alguém. Entrevistar é buscar um sentido diferente de um mesmo fato, acontecimento, prática social, algo inerente à existência.

Entrevistar é ouvir perspectivas e entendimentos diversos, por isso quem entrevista deve sempre estar aberto às novas

descoberta se não buscar somente confirmações sobre aquilo que acredita. Entrevistar é a possibilidade de descobrir o impensável. (Tuzzo, 2016, p. 149). O método de análise utilizado foi a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2009), instrumento de análise comunicativa que busca descrever o conteúdo das mensagens de maneira sistemática e possibilita observar e estabelecer associações de palavras com os possíveis significados indicados. A autora destaca ainda que a prática do método perpassa pelo processo de codificação.

Esta ocorre após a recolha do material a ser analisado, de tal modo, os dados brutos são sistematizados e transformados em unidades que vão permitir a melhor caracterização do conteúdo. Bardin (2009) ao assegurar e explicar sobre a codificação afirma que: Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]. (Bardin, 2009, p. 129). Feita a coleta de dados da pesquisa qualitativa a partir da entrevista e tendo as respostas transcritas foi realizada a leitura flutuante dos textos, conforme Bardin (2009), a fim de identificar os elementos condizentes às categorias propostas. Seguidamente, foi realizada a contagem

destas palavras e separadas conforme a respectiva categoria. Os dados foram analisados por meio da análise categorial, incluídos em quatro categorias: Corrupção, Frequência, Ocorrência e Inclusão.

Ao completar a contagem em todo o material coletado, foi possível apresentar as categorias e palavras correspondentes, bem como a frequência de ocorrência destes elementos. Para isto, foram somadas as palavras de cada categoria e dividido pela soma de palavras de cada quadro/conjunto, assim, obteve-se a frequência de palavras de cada categoria e com estes resultados a visibilidade da opinião dos estudantes dos cursos de graduação da FIC/UFG sobre o tema corrupção.

5 - Análises

A discussão dos resultados coletados leva em consideração que de fato as representações sociais encontram-se nas conversações conforme proposto por Moscovici (1981), em cujo processo de coleta de dados, foi possível observar que a própria atitude de comentar sobre o assunto durante a apresentação da pesquisa para os respondentes, provocou nos entrevistados a reação de externar comentários semelhantes ao que estava sendo falado midiaticamente, ou até mesmo a surpresa em não ter refletido antes, de onde surgiu a concepção que possui sobre corrupção. Enfim, cada resultado obtido é a representação social da corrupção que os estudantes possuem. Nos resultados obtidos

na pesquisa qualitativa, foi identificado que a categoria *Corrupção* possui reiteração em relação a frequência entre os alunos dos cursos de graduação da FIC/UFG. Isto significa que o nível de entendimento dos alunos sobre o assunto tratado é aproximativo. Dos cinco cursos da unidade acadêmica podemos destacar: A análise do perfil dos alunos do curso de *Biblioteconomia* identificou 32 palavras que atenderam a categoria *corrupção*, dentre elas a mais frequente foi a própria palavra *corrupção*, seguida de *ilegal*.

Pode se observar que para os alunos de Biblioteconomia, a corrupção está relacionada a atitudes ilegais, isto significa que quem pratica corrupção também comete crimes. Identificou que as expressões: *ambiente parlamentare* e *todos os âmbitos* dentro da categoria frequência, possuem igual indicador. Isto significa que para os alunos de Biblioteconomia, a corrupção acontece de forma exagerada, tanto no ambiente parlamentar como nos locais que não possuem relação direta com autoridades políticas, ou seja, os políticos não são mais corruptos que o povo, todos são corruptos por igual e o político é o indivíduo corrupto antes de entrar na própria política. Identificou 11 palavras que atenderam a categoria ocorrência, dentre elas as mais frequentes foram *todo lugar, político e influência*. Isto significa que para os alunos de Biblioteconomia a corrupção está na sociedade, no meio político e um corrupto pode influenciar outros à prática corrupta.

Identificou 4 palavras que atenderam a categoria inclusão, dentre elas a mais frequente foi *não*. Isto significa que os alunos de Biblioteconomia demonstraram não se considerarem pessoas corruptas. A resposta é absolutamente interessante no sentido de que todos acham que a sociedade é corrupta, mas ninguém se considera corrupto.

A análise do perfil dos alunos do curso de *Gestão da Informação* identificou 3 expressões que atenderam a categoria corrupção, dentre elas *tirar vantagem*, *coisa injusta* e *se venderiam* obtiveram frequência igual. Isto significa que para os alunos de Gestão da Informação, a corrupção está relacionada a tirar proveito sobre alguém, praticar injustiça e se vender. A corrupção prejudica a justiça, deste modo, pode-se considerar que prejudica a cidadania. Identificou a expressão *muitas notícias* na categoria frequência. Isto significa que para os alunos de Gestão da Informação, a corrupção acontece mais nos noticiários. Em outras palavras, os jornais impressos e os telejornais falam mais de corrupção do que de fato existe. Assim, existe a corrupção e a sensação de corrupção motivada pelo discurso midiático. Identificou 4 expressões que atenderam a categoria ocorrência, dentre elas *mensalão*, *grandes empresas*, *operação lava-jato* e *política* obtiveram frequência igual.

Assim, para os alunos de Gestão da Informação, a corrupção acontece em meio às autoridades políticas ou portadores de acessibilidade econômica alta, como os

empresários. Identificou 2 expressões que atenderam a categoria inclusão, *sim* e *o ser humano é corrupto em essência* obtiveram frequência igual. Isto significa que os alunos de Gestão da Informação demonstraram comportamento a apontar que se consideram pessoas corruptas.

A análise do perfil de Jornalismo identificou 46 palavras que atenderam a categoria corrupção, dentre elas a mais frequente foi a própria palavra *corrupção*, seguida de *política*. Para os alunos de Jornalismo, a corrupção está relacionada às autoridades políticas e os políticos são corruptos.

Identificou 6 palavras que atenderam a categoria frequência, dentre elas a mais frequente foi *dia a dia*. Isto significa que para os estudantes de Jornalismo, a corrupção acontece mais no cotidiano, naquilo que geralmente não é retratado pelos meios de comunicação de massa. Identificou 3 expressões que atenderam a categoria ocorrência, *não vai dar em nada*, *individualidade* e *individualista* obtiveram frequência igual. Para os alunos de Jornalismo, a corrupção acontece a partir de pensamento subjetivo, no qual se imagina que não haverá punição, pois o que sentem é que não há correção para quem comete corrupção. Identificou 4 palavras que atenderam a categoria inclusão, *todo mundo já fez isso alguma vez*, *inseridos no sistema*, *eu já pratiquei* e *jeitinho brasileiro* obtiveram frequência igual. Isto significa que os alunos

de Jornalismo demonstraram comportamento a apontar que se consideram pessoas corruptas.

A análise do perfil dos estudantes do curso de Publicidade e Propaganda identificou 45 palavras que atenderam a categoria corrupção, dentre elas a mais frequente foi a própria palavra *corrupção*, seguida de *jeitinho*. Para os alunos de Publicidade e Propaganda, a corrupção está relacionada a ações que os indivíduos se acostumaram a fazer, pois a corrupção é uma façanha praticada de uma forma específica ou de improviso. Identificou a expressão *jeitinho brasileiro* que atendeu a categoria frequência. Isto significa que para os alunos de Publicidade e Propaganda a corrupção é mais frequente no Brasil, onde as pessoas têm um jeito para tudo e este jeito é a corrupção. Identificou 4 palavras que atenderam a categoria ocorrência, dentre elas a mais frequente foi *pequenas coisas*. Isto significa que para os alunos de Publicidade e Propaganda, a corrupção acontece naquilo que se considera pequeno, em coisas simples, consideradas sem importância. Identificou 16 palavras que atenderam a categoria inclusão, dentre elas a mais frequente foi *Brasil*, seguido de *brasileiro*. Isto significa que os alunos de Publicidade demonstraram comportamento a apontar que se consideram pessoas corruptas por serem brasileiros. A análise do perfil dos acadêmicos do curso de Relações Públicas identificou 23 palavras que atendem a categoria corrupção, dentre elas a mais frequente foi a própria palavra *corrupção*,

seguida de *ladrão*. Para eles, a corrupção está relacionada ao roubo, ou seja, quem rouba é corrupto.

Identificou 9 palavras que atenderam a categoria frequência, com destaque para *dia a dia*. Isto significa que para os alunos de Relações Públicas, a corrupção acontece mais no cotidiano, sendo maior nas rotinas da sociedade. Identificou 20 palavras que atenderam a categoria ocorrência, dentre elas a mais frequente foi *acesso*, seguida de *político*. Isto significa que para os alunos de Relações Públicas, a corrupção está na oportunidade de roubar, sendo que quem tem acesso a muito rouba muito, quem tem acesso a pouco, rouba pouco e como os políticos tem acesso a muito, roubam muito. Desta forma, a densidade da corrupção está relacionada ao acesso que cada indivíduo possui na sociedade. Identificou 6 palavras que atenderam a categoria inclusão, a saber, *não*. Isto significa que os alunos de Relações Públicas demonstraram comportamento a apontar que não se consideram pessoas corruptas.

6 - Considerações Finais

A análise de conteúdo indicou que no agrupamento de palavras sinônimas ou de sentidos idênticos em seu aspecto geral identificou na amostra que as palavras que atenderam a categoria corrupção foram representadas pela própria palavra *corrupção* que apareceu 79 vezes, seguida de *roubo* que

apareceu 31 vezes; *político* que apareceu 17 vezes e *jeitinho* que apareceu 6 vezes.

As palavras que atenderam a categoria frequência foram expressas por *dia a dia* que apareceu 17 vezes, *jeitinho brasileiro* que apareceu 2 vezes e *ambiente parlamentar* que apareceu 1 vez. As palavras que atenderam a categoria ocorrência foram expressas por *político* que apareceu 11 vezes, *todos os lugares* que apareceu 7 vezes, *pequenas coisas* que apareceu 8 vezes, *influência* e *acesso* que apareceram 2 vezes cada, seguida de *individualista* que apareceu 1 vez. As palavras que atenderam a categoria inclusão foram expressas por *brasileiro* que apareceu 15 vezes, seguida de *eu já pratiquei* que apareceu 6 vezes e *pensei* que apareceu 2 vezes. As categorias Frequência, ou seja, onde a corrupção é mais frequente e Ocorrência, que mede onde a corrupção acontece/ocorre, sofreram influência entre si, pois verificou-se que os entrevistados possuem alto convívio com a corrupção e para eles seu fluxo é em sua maioria parlamentar, mas também ocorre em outros núcleos sociais.

Na categoria Ocorrência, também se constatou a diferenciação do nível de atos corruptos, ou seja, no âmbito político eles são considerados *mais graves* e em outras situações são considerados como *pequenos atos/coisas*. Avaliando que a corrupção é julgada de acordo com o ambiente que é gerada e em relação aos indivíduos que atingem, quem tem acesso a mais, é corrupto em coisas maiores, quem tem acesso a menos,

é corrupto em coisas menores. Desta forma, a corrupção no ambiente parlamentar foi tida como atitude que existe, mas não poderia existir, já no dia a dia é tido como uma atitude mais relevável às vezes até necessária.

Mesmo com as afirmações que a corrupção é considerada um ato cultural, na categoria Inclusão, ou seja, se o comportamento do entrevistado expressa que ele se considera corrupto ou não, foi identificado que o estudante que se considera corrupto também considera o outro, evidenciando isso como justificativa para a sua própria conduta. Contudo, observa-se a dificuldade de auto inclusão do estudante no âmbito corrupto, porém os entrevistados consideram que as pessoas sejam corruptas de uma forma geral, o que demonstrou que essa é uma temática em que se fala do outro com muitas certezas e tranquilidade, mas se possui muita dificuldade em se falar de si mesmo.

Desta forma, quanto ao aspecto de inclusão ou comportamento, não se pode obter uma evidência concreta de quem de fato se considera corrupto ou não, mais que isso, fica a incógnita sobre três aspectos possíveis, quais sejam: a incapacidade dos estudantes reconhecerem-se também como praticantes de pequenos atos de corrupção, já que os atos podem ser confundidos com ocorrências naturais e corriqueiras; não praticarem nenhum ato de corrupção; ou praticarem, terem consciência e sentirem vergonha em afirmar.

A pesquisa demonstra também, que a maior parte do contato que os alunos dos cursos de graduação da FIC/UFG tiveram ao conceito de corrupção iniciou-se antes da experiência acadêmica, pelos meios de comunicação de massa ou pela comunicação verbal com os grupos sociais aos quais cada estudante está envolvido. Fica claro que quanto mais conhecimento os indivíduos possuem a respeito de corrupção, maior será a sua facilidade de discutir sobre o assunto.

Como os diferentes períodos de curso dos entrevistados não apontaram grandes diferenças entre as respostas, ou seja, tanto o aluno ingressante quanto o aluno concludente apresentam respostas muito similares, considera-se que o discurso universitário não modifica o discurso social, em especial o discurso midiático. Assim, em resposta à

pergunta central deste trabalho: **qual a representação social da corrupção em jovens universitários brasileiros?** Podemos dizer que o discurso midiático e a prática cotidiana de corrupção são percebidos nos jovens como a formação de um país corrupto, constituído de pessoas corruptas em várias esferas sociais, onde a política é o maior deles, mas não está sozinha. O perfil corrupto do brasileiro manifesta-se nas oportunidades de práticas de corrupção e na certeza de impunidade. Mesmo com os recentes acontecimentos de prisão e punição de políticos e empresários que cometeram crimes de corrupção no Brasil, a pesquisa mostra que para os jovens ainda está distante o ideal de um país formado por pessoas honestas que colocarão um fim na corrupção.

Referências

- Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Assis, José Carlos de. (1994). *A dupla face da corrupção*. Coleção: Estudos brasileiros; v. 78. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Braga, Claudominson Fernandes e CAMPOS, Pedro Humberto Faria. (2012). *Representações sociais, situações potencialmente comunicativas e conflito: o caso da Reserva Indígena Raposa Serra do Sol (2005-2009)*. Curitiba: Editora Appris.
- Barbin, Laurence. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bezerra, Marcos Otávio. (1995). *Corrupção: um estudo sobre poder público e relações pessoais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS.
- Carvalhosa, Modesto. (2015). *Considerações sobre a Lei anticorrupção das pessoas jurídicas: Lei n. 12.846 de 2013*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Flick, Uwe. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

- Gunther, Hartmut. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa*. Esta é a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, 201-209. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 01 nov. 2016.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). Indicadores Sócio demográficos e de Saúde no Brasil. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 01 nov. de 2016.
- Malhotra, Naresch K. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Marshall, Thomas Humphrey. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moscovici, Serge. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Moscovici, Serge. (1981). *Representación Social*. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition perspectives one very day knowledge*, 181-209. London: Academic Press.
- Minayo, M. C. de S. (2000). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, Edmundo. (1994). *Crimes de corrupção*. Rio de Janeiro: Forense.
- Tuzzo, Simone Antoniacci. (2016). *Os sentidos do impresso*. Coleção: Rupturas Metodológicas para uma leitura crítica da mídia; v. 5. Goiânia: Gráfica UFG.
- Tuzzo, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. (2016). *O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese*. In: *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v. 4, n.5, 140-158, ago. 2016
- Vala, Jorge; Monteiro, Maria Benedicta. (Coord's.). (2006). *Psicologia Social*. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituição de longa permanência: representações sociais de gestores e profissionais sobre o cuidado

Daniela Garcia Damaceno, Carlos Alberto Lazarini & Mara Quaglio Chirelli

Faculdade de Medicina de Marília. daniela.garcia22@yahoo.com.br; lazarini@famema.br; marachirelli@gmail.com

Resumo. Esta pesquisa objetivou analisar as representações sociais dos gestores e profissionais de instituição de longa permanência para idosos (ILPIs) acerca dos processos de formação para o cuidado gerontológico. Foram realizadas 33 entrevistas com gestores e profissionais de uma ILPI, no ano de 2016. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, e analisados pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Sobre o que é essencial para os gestores para a contratação de profissionais, resultaram duas ideias centrais: características afetivas e emocionais e capacitação técnica e cognitiva; e cinco ideias centrais sobre a contribuição da formação para a prática profissional: a teoria é diferente da prática, desenvolvimento de raciocínio crítico, embasamento teórico, desenvolvimento pessoal, o aprendizado se dá pela prática. Os resultados evidenciam que há um longo caminho a percorrer na construção de uma formação de qualidade que atenda as especificidades do cuidado gerontológico.

Palavras-chave: Instituição de longa permanência para idosos, Cuidado gerontológico, Formação profissional.

Social representation of long-term care institutions professionals' formation

Abstract. This research aimed to analyze the social representations of long - term care institution (LTCI) managers and professionals about the formation processes for gerontological care. A total of 33 interviews were conducted with managers and professionals of a LTCI in 2016. The data were obtained from semi-structured interviews, and analyzed by the technique of the Discourse of the Collective Subject. On what is essential for managers to hire professionals, two central ideas have emerged: affective and emotional characteristics and technical and cognitive training; and five central ideas about the contribution of training to professional practice: theory is different from practice, development of critical reasoning, theoretical foundation, personal development and learning is by practice. The results demonstrated that there is a long way to go in building a quality training that meets the specificities of gerontological care.

Keywords: Long-term care institutions, Gerontological care, Professional qualification.

INTRODUÇÃO

O aumento da longevidade nas sociedades contemporâneas está relacionado a melhorias nas condições socioeconômicas de vida acarretadas pelos importantes avanços na medicina moderna e tecnologia (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2005). Fato que associado à diminuição das taxas de natalidade vem ocasionando um processo de

envelhecimento que ocorre nas diferentes regiões do mundo, em países de diversos níveis de desenvolvimento (Tavares, Pelizaro, Pegorari, Paiva, & Marchiori, 2016; Fundo de População das Nações Unidas [UNFPA], 2012).

Se por um lado em países desenvolvidos essa transição demográfica aconteceu de forma lenta e gradual acompanhada de crescimento

socioeconômico constante ao longo de várias gerações, no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento esta transição ocorreu de forma bastante acelerada, ocasionando complicações de ordem social, econômica e política. (OMS, 2005; Silva & Figueiredo, 2012). Sabe-se que hoje no mundo uma em cada nove pessoas apresenta 60 anos ou mais, e estima-se que até 2050 essa proporção aumentará para uma em cada cinco (UNFPA, 2012).

Além do envelhecimento populacional, percebe-se, ainda, que a própria população de idosos está envelhecendo, isto é, acima de 80 anos (World Health Organization [WHO], 2012). Dessa forma, esses indivíduos são expostos por um período maior a doenças crônico-degenerativas, resultando em um número crescente de idosos sujeitos às fragilidades da velhice (Camarano & Kanso, 2010). Assim, paralelo à transição demográfica, o declínio fisiológico do envelhecimento provocou uma importante modificação nos padrões de morbimortalidade no país (WHO, 2012).

O processo de envelhecer pode ser definido como um processo natural, amplo, contínuo, acumulativo e irreversível, no qual ocorre a degradação de um organismo adulto de forma a apresentar, progressivamente, menor capacidade de enfrentamento frente a situações de estresse do meio ambiente, ampliando a probabilidade de morte deste organismo

(Organización Panamericana de la Salud [OPAS], 2003).

Idosos que apresentam algum tipo de incapacidade funcional, muitas vezes decorrentes do próprio processo de envelhecimento, são potenciais demandantes de cuidados de longa duração, seja no âmbito familiar ou em serviços de cuidado formal público ou privado (Camarano & Kanso, 2010). Outro fator é a incapacidade de idosos em arcar com sua própria sobrevivência devido à carência de renda (Del Duca, Silva, Thumé, Santos & Hallal, 2012).

O cuidado de longa duração pode ser definido como a assistência prestada a pessoas com doenças crônicas-degenerativas ou deficiências que não têm a capacidade de cuidarem de si mesmas por longos períodos e embora seja aplicada a pessoas em qualquer etapa de sua vida, está fortemente associado ao cuidado gerontológico (Camarano, 2016).

Sabe-se que o cuidado familiar é o mais importante para qualquer grupo populacional. Nesse sentido, considera-se como a melhor forma para cuidar de idosos fragilizados (Camarano, 2016). Contudo, embora o cuidado familiar represente grandes benefícios no âmbito público, e privado acarreta custos de ordem financeira e emocional para quem o pratica (Camarano, 2016).

Desse modo, as mudanças na sociedade pós-moderna, marcadas pelas

modificações na composição familiar, diminuição das taxas de natalidade, nupcialidade, o enfraquecimento dos laços de solidariedade e vínculos intergeracionais, assim como a inserção da mulher no mercado de trabalho, comprometem a oferta de cuidado familiar (Camarano & Kanso, 2010; Carrara & Espírito Santo, 2016).

Nesse sentido, embora essa modalidade de cuidado ainda seja predominante na maioria dos países, principalmente naqueles de cultura latina, a redução da capacidade das famílias em cuidar de seus membros, o número crescente de pessoas envelhecendo sozinhas e o crescimento da população idosa em idade mais avançada provocou um aumento exponencial na demanda por cuidados formais de longa duração (Marin, Miranda, Fabbri, Tinelli, & Storniolo, 2012; Camarano & Kanso, 2010).

Dentre as opções desses serviços, encontram-se as instituições de longa permanência para idosos (ILPIs). Destinadas a domicílio coletivo de pessoas idosas e devem propiciar o exercício dos direitos humanos em caráter de liberdade, dignidade e cidadania, proporcionar atenção integral compatível com os princípios de universalização, equidade e integralidade e respeitar as demandas e aspectos socioculturais dos indivíduos e do território onde estão inseridas (Agência Nacional de Vigilância Sanitária [ANVISA], 2005).

A partir da perspectiva de integralidade, o cuidado gerontológico deve considerar as diversas dimensões vivenciadas pelo idoso e pela sua família ao longo de sua história. Assim, além de suprir as necessidades físicas, as ILPIs devem favorecer sua adaptação a esta nova realidade (Gonçalves, Alvarez, & Santos, 2013).

Contudo, a precariedade de inúmeras instituições brasileiras e sua herança histórica como um serviço de caridade mostra uma realidade de recursos limitados que não possibilitam a expressão da individualidade de seus residentes (Born & Boechat, 2013).

Estudos realizados em diferentes regiões brasileiras mostram que a maioria das instituições são filantrópicas (65,2%) e, seja por problemas financeiros e/ou inexistência de pessoal que tenha conteúdo específicos para trabalhar no cuidado ao idoso na localidade na qual se encontra a instituição, dispõem apenas de profissionais sem esse tipo de formação (Born & Boechat, 2013; Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas [IPEA], 2011). Nesse sentido, observa-se a predominância de profissionais de baixa renda, pouca escolaridade e sem condições teórico-práticas para o cuidado gerontológico (Freitas & Noronha, 2010).

Dessa forma, o cuidado nestas instituições, geralmente, corresponde a ações técnicas automatizadas que priorizam o atendimento as necessidades fisiológicas,

relegando as demandas originadas na singularidade, nas quais profissionais sem formação reproduzem procedimentos que anulam a individualidade do sujeito (Santos et al, 2014; Casadei, Silva, & Justo, 2011; Born e Boechat, 2013).

Diante do exposto, surgem as seguintes questões: Como ocorre o processo de formação destes profissionais que atuam nas ILPIs para cuidarem dos idosos? Nestas instituições há valorização e/ou condições para que ocorra a formação destes profissionais.

Frente a tais questionamentos, o objetivo do presente estudo foi analisar as representações sociais dos gestores e profissionais de instituição de longa permanência para idosos (ILPIs) acerca dos processos de formação para o cuidado gerontológico.

2. Teoria das Representações Sociais

Com o intuito de compreender profundamente como ocorre o processo de formação dos profissionais de ILPIs e como é representado pelos mesmos e pelos gestores dentro do contexto estudado, adotou-se como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS) elaborada por Serge Moscovici na década de 60 (Collares-da-Rocha, Wolter, & Wachelke, 2016). Para o autor, uma Representação Social (RS) é um sistema de valores, imagens, linguagens, ideias e práticas que tem as funções de:

estabelecer uma ordem para que as pessoas possam se direcionar no seu mundo material e social e controla-lo; e possibilitar a comunicação ou troca de sentidos entre membros de uma comunidade fornecendo-lhes um código comum (Moscovici, 2007).

Segundo Jodelet (2008) a abordagem das RSs enfatiza uma mediação da articulação entre estruturas sociais e processos individuais. Para a autora, as RSs procuram delinear uma verdadeira psicologia "social" e o seu carácter inovador pode ser identificado por: seu foco no pensamento de senso comum; seu papel na constituição de realidade, e sua complexidade (Jodelet, 2008).

A TRS entende que uma realidade social só é criada quando o novo ou o não familiar pode ser compreendido como fenômeno, fornecendo o referencial interpretativo para que as representações sejam manifestas, tomando-as como nítidas formas de prática social (Moscovici, 2007; Rocha, 2014).

A teoria trabalha com dois processos sociocognitivos diferentes que se relacionam de forma dialética na formação das RSs: a ancoragem e a objetivação (Rocha, 2014). A ancoragem consiste na aproximação do sujeito ao objeto, entre os indivíduos e os membros de determinado grupo, fortalecendo a identidade coletiva e intervindo ao longo da formação das representações para assegurar sua inserção ao social (Rocha, 2014; Jodelet, 2001). Já a

objetivação é a transformação de noções abstratas em concretas, reproduzindo o conceito de uma imagem ou ideia em realidade levando em consideração o contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos (Rocha, 2014).

Assim, estes dois processos são as formas com as quais as RSs estabelecem intercessões trazendo a produção simbólica de uma coletividade para um nível quase material e dando conta da realidade das RS na vida social (Jovchelovitch, 1995). Ao condensar (objetivar) os significados diferentes em algo concreto, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida, assim as RSs emergem de um processo no qual forma e é formado da vida social de uma coletividade (Jovchelovitch, 1995). Dessa forma, a TRS se conforma no estudo do pensamento do senso comum, que considera o saber comum do indivíduo e de uma sociedade como fonte do conhecimento legítimo e impulsor de transformações sociais (Rocha, 2014).

Método

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, realizado em uma ILPI privada de caráter filantrópico de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo. Esse município possui uma população estimada de 216.745 habitantes, da qual 13,6% são idosos, sendo que destes 0,6% residem em ILPIs filantrópicas (Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística [IBGE], 2012). A ILPI selecionada assiste a 54 idosos (26 homens e 28 mulheres), sendo 16 independentes, 22 com dependência grau I, 12 dependentes grau II e quatro dependentes grau III.

Para este estudo, optou-se por entrevistar a população total tanto de gestores quanto de profissionais da instituição. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual aconteceu em dias e horários previamente pactuados de acordo com a disponibilidade dos participantes, sendo várias vezes remar cadas devido a intercorrências na instituição. A mesma ocorreu entre outubro e dezembro de 2016. O critério de inclusão foi trabalhar na ILPI por pelo menos três meses, seja contratado ou em caráter voluntário. As entrevistas foram gravadas, após consentimento dos profissionais, e depois de transcritas na íntegra, foram desprezadas. Os questionários do projeto desta investigação foram submetidos a testes pilotos realizados com profissionais da própria ILPI. Estes não compõem o material analisado.

Esta investigação compreende as seguintes perguntas: “O que você considera essencial na contratação de profissionais para a assistência aos idosos da instituição?”, realizada aos gestores da ILPI; e “Você percebe que a sua formação contribui para o seu dia a dia no trabalho? De que forma?”, só foram consideradas as respostas dos profissionais que relataram ter formação

técnica, superior ou curso de cuidador de idosos.

Dentre os gestores entrevistados foram encontradas as seguintes funções: vice-presidente, 1º e 2º tesoureiro e secretário; e foram consideradas profissionais as seguintes categorias: médico, enfermeiro, assistente social, auxiliar de enfermagem, cuidador de idosos, serviços gerais, cozinheiros, auxiliar administrativo, escriturário e motorista.

Os dados sociodemográficos utilizados para a caracterização da população estudada foram: idade, sexo, estado civil, formação técnica ou superior, presença de curso ou especialização na área de cuidado ao idoso, tempo de atuação na instituição e experiência previa com idosos. Esses dados foram apresentados na forma de frequência simples.

A análise e representação do material produzido foram realizadas mediante a técnica de Análise de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que se fundamenta na TRS que busca reconstruir as RSs preservando a articulação da sua dimensão individual e coletiva (Lefevre & Lefevre, 2014). Nesse sentido, a análise do material verbal coletado nos depoimentos se deu segundo os passos propostos por Lefevre & Lefevre (2005): 1) cada questão foi analisada isoladamente, assim foi copiado o conteúdo de todas as respostas referentes à questão

analisada; 2) foram assinaladas e extraídas as Expressões-Chave (E-Ch) presentes em cada depoimento; 3) identificaram-se as Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC) presentes em cada expressão-chave; 4) agruparam-se os fragmentos dos discursos individuais (E-Ch) similares (mesmas ICs/ACs); e 5) foram construídos os DSCs. Para a construção do DSC propriamente dito, cada grupamento de Expressões-Chave que continham o mesmo sentido (IC/AC), foi sequenciado através da introdução de conectivos que asseguraram a coesão do discurso. Além disso, embora utilizado todo o material, foram eliminados os particularismos e a repetição de ideias expressas do mesmo modo, palavra ou expressão. Dessa forma, formaram-se depoimentos sínteses, na primeira pessoa do singular, representando uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (Lefevre & Lefevre, 2005).

O projeto desta investigação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Marília, parecer nº 1.662.805, ligado ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, atendendo à resolução 466/2012 para pesquisas realizadas com seres humanos e apreciado pela diretoria da ILPI estudada. Os profissionais e gestores, que por livre e espontânea vontade participaram da pesquisa, assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a apresentação dos resultados os

gestores foram codificados por G e os profissionais por P, seguidos de sua sequência numérica crescente (G1...G4; P1...P29).

Resultados e Discussão

A instituição conta com 40 profissionais. Desses, 33 participaram da coleta de dados. As justificativas para a não participação foram: dois profissionais se recusaram a participar da pesquisa, um profissional encontrava-se de licença médica, um gestor se desligou da instituição durante a coleta de dados e um profissional não se enquadrava no critério de inclusão. Do total de entrevistados, quatro eram gestores e 29 profissionais.

As características sociodemográficas dos gestores entrevistados mostraram que todos estão com idade entre 60 e 75 anos, houve predomínio de mulheres (75%), do estado civil casado, e apenas um possuía curso superior (somente uma tem formação na área da saúde), sem especialização ou curso na área de cuidado gerontológico e atuam na instituição, em caráter voluntário, em média há 13 anos. As características sociodemográficas dos profissionais demonstraram que a idade média encontrada foi de 39,7 anos, a maioria são do sexo feminino (82,7%), casados (58,3%), sem experiência previa com idosos (51,7%), cursaram ou estão cursando curso técnico ou superior (55,1%) e não fizeram curso ou

especialização relacionados ao cuidado com o idoso (68,9%), estando atuando na instituição por uma média de 4 anos e 9 meses.

A análise das respostas emitidas pelos gestores para a pergunta “O que você considera essencial na contratação de profissionais para a assistência aos idosos da instituição? ”, permitiu elaborar duas ideias centrais. São elas: possuir características afetivas e emocionais e necessidade de capacitação técnica e cognitiva.

O DSC relativo à primeira ideia central foi: “A parte humana, emocional, dedicação, porque aqui se você não tiver paciência para lidar com os idosos, não tiver amor ao próximo, se você não gostar do que você faz, não aguenta ficar. Muita gente já foi mandada embora porque fazia o serviço automático. Porque tem que respeitar, não judiar, antes de por a mão tem que por o coração. (G1; G2 e G4)”.

Born e Boechat (2013) trazem a representação social relativa à caridade enquanto herança presentes nas ILPIs. Essa herança caritativa está presente no DSC ao se observar que os gestores apontam qualidades essenciais para a contratação de profissionais, tais como dedicação e amor ao próximo. Além disso, o fato da instituição estudada ter caráter filantrópico e ser ligado a uma organização religiosa pode fortalecer a “missão” de prover cuidado aos necessitados baseando-se na compaixão e na caridade (Christophe & Camarano, 2010).

Embora essa característica de caridade tenha sido propagada ao longo dos anos, essa forma de modalidade de cuidado necessita ser modificada para atender as necessidades da sociedade atual. Para tal, se faz necessário olhar a pessoa idosa com outros olhos, e não como os de uma pessoa desamparada. Nesse sentido, Born e Boechat (2013) propõem que as ILPIs passem a ter a missão de prestar assistência a idosos cujas perdas funcionais o tornaram necessitado de cuidados institucionais, devendo funcionar em caráter sócio-sanitário, possibilitando seus residentes a recuperar sua saúde e autonomia, estabelecer novos laços afetivos e encontrar condições dignas de viverem até o final de seus dias.

Ainda em relação a esse sujeito coletivo, é clara a necessidade de respeito à pessoa idosa “porque tem que respeitar, não judiar”. Para Pereira & Caira (2014), o respeito pela opinião, história de vida e escolhas do idoso é um dos saberes do profissional responsável pelo cuidado gerontológico e tem como subjacente a preservação da autonomia, dignidade, liberdade individual e padrões culturais do idoso, que são de extrema importância para a qualidade de vida do idoso institucionalizado. Assim, quando o respeito não acontece o leva a situações de perdas rápidas de autoestima e autonomia.

O outro DSC obtido da análise das respostas à pergunta feita para os gestores

traz: “O mais importante é que a pessoa tenha conhecimento, seja capacitado profissionalmente, pois não é qualquer um que consegue trabalhar com o idoso e, além de ser tecnicamente capaz, tem que saber lidar com as pessoas e ter um pouco de dom para o serviço. (G3 e G4)”.

A representação social da preocupação com a formação dos profissionais para o cuidado ao idoso está presente na ideia central “necessidade de capacitação técnica e cognitiva” e fortalecida no respectivo discurso do sujeito coletivo. Esse DSC trouxe a formação como elemento essencial, relacionando-a as particularidades do cuidado gerontológico, indicando que “o mais importante é que a pessoa tenha conhecimento, seja capacitado profissionalmente, seja bem formado”. Contudo, ao se analisar a realidade da instituição estudada, observa-se que a mesma está em processo de reestruturação. Esse fato é apoiado pois 58,6% dos profissionais que já fizeram ou estão fazendo curso técnico, superior e/ou profissionalizante, sendo que desses somente 52,9% possuem formação específica para cuidado ao idoso, realidade, também, encontrada em diferentes regiões brasileiras (Cornélio & Godoy, 2013; Araújo, Lopes, Santos, & Junqueira, 2014). A realidade nacional mostra que as instituições, principalmente as filantrópicas, não priorizam a contratação de profissionais formados, geralmente, devido a fatores

econômicos, porém, para Born & Boechat (2013) falta, também, à diretoria destas instituições a compreensão acerca do processo de envelhecimento e formação adequada para suas funções, o que perpetua sua visão assistencialista.

Em resposta à pergunta: “Você percebe que a sua formação contribui para o seu dia a dia no trabalho? De que forma?”, o que foi observado no discurso dos profissionais, que responderam afirmativamente à questão relacionada a formação profissional (curso técnico, superior ou profissionalizante), pôde propiciar a identificação de quatro ideias centrais e uma ancoragem.

A primeira ideia central foi “identificação de embasamento teórico”, a qual está relacionada com o seguinte DSC: “Eu acho que contribuiu porque a maioria das coisas que eu aprendi eu consigo colocar em prática e aproveitar bastante. Contribuiu para enriquecer meu aprendizado, você começa a ter mais conhecimento daquilo que não conhecia. Tem mais embasamento nas coisas que você vai fazer, principalmente nas técnicas. Porque se você não tiver uma formação você vai chegar aqui e você vai ficar perdido. (P2; P8; P20; P23; P26; P27; P28; P29)”.

Esse DSC demonstra a representação social de que a formação é necessária para que este sujeito não se sinta despreparado para a sua prática profissional. Dados da literatura mostram que, para

alguns profissionais de enfermagem, a formação teórica contemplou as necessidades da sua prática, uma vez que o real papel da instituição formadora seria de ensinar as competências mínimas para o exercício da profissão. (Colenci, Berti, 2012)

Em contrapartida, Araújo, Lopes, Santos, Junqueira (2014), em estudo que analisou o perfil dos profissionais que trabalhavam em uma ILPI do vale do Paraíba, identificaram que uma grande parcela desses apresentavam dificuldades em definir conceitos básicos relacionados ao cuidado, o que sugeria precariedade de sua formação técnica que caracteriza uma má qualidade da assistência, inclusive pelo fato de estar associado a recursos materiais limitados.

O “desenvolvimento de raciocínio crítico e pessoal” foi a segunda ideia central para a pergunta feita aos profissionais. O respectivo DSC foi: “Eu vim de um método que desde cedo tem contato com a prática e liberdade para buscar recursos até cognitivo para isso, então existe certa inquietação e é o que faz eu me motivar para querer melhorar. Ajuda a ter um olhar diferenciado, porque muitas vezes vira tão rotina que você perde aquela essência. Além disso, contribuiu em questão de planejar mais as coisas. Depois do curso, também, vi que não existe só eu, que não é assim, todo mundo é igual. Para mim esse curso foi um aprendizado. (P3, P4, P5 e P19)”.

A representação social presente nesse DSC, mostra a capacidade de o sujeito

interligar seu modo de pensar ao processo de formação frente a inquietação na construção do saber. Ainda nesse sentido, mostra um sujeito coletivo que encontrou durante a sua formação um jeito de aprimorar características individuais e transformar sua visão de mundo.

Dados da literatura mostram que a competência do pensamento crítico compreende o desenvolvimento de capacidade de análise e síntese, capacidade crítica e autocrítica, gestão da informação, tomada de decisões e resoluções de problemas o que é de extrema importância para os cursos da área da saúde (Becerril, Porras, Gómez, Püschel, Rojas, & Ortega, 2016).

Nesse sentido, o pensamento crítico é um processo de raciocínio complexo, sistemático, dialógico, autodirigido e orientado pela prática que tem a finalidade de buscar, com base nos processos cognitivos, empíricos e intuitivos, as melhores soluções para os problemas encontrados na prática profissional. Contudo, nem sempre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelas instituições de ensino possibilitam o desenvolvimento dessa competência, focando-se nas habilidades técnicas e acúmulo de conteúdo teórico (Damaceno, Lazarini & Chirelli, 2017).

Nossos resultados identificaram, ainda, o seguinte DSC “Meu curso para mim é a mesma coisa que nada. Eu fui mesmo

fazer o curso pra ter um diploma, pra ter uma formação. Aqui não se trabalha com tudo que o curso proporciona é mais cuidado que não tanto o que aprende. Aqui acaba aprendendo mais, porque cada dia de trabalho é sempre diferente. Assim, saber eu já sabia antes do curso e eu sei das coisas porque eu faço. (P18; P20 e P24)” cuja ideia central é “o aprendizado se dá pela prática”.

A representação social presente nesse discurso do sujeito coletivo está sustentada na ideia de que a formação não contribuiu em nada com a prática profissional e que a fez somente para a obtenção de um diploma, ideias essas expressas nos fragmentos do DSC “meu curso para mim é a mesma coisa que nada”, “Eu fui mesmo fazer o curso para ter um diploma, para ter uma formação” e que as suas habilidades profissionais se deram a partir da prática “eu sei das coisas porque eu faço”. Ribeiro, Ferreira, Magalhães, Moreira, & Ferreira, (2009), em estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, demonstraram que a maioria dos cuidadores de ILPIs filantrópicas do município relataram a aquisição de suas habilidades profissionais no dia a dia da instituição. Ainda nesse estudo, os autores trazem que mesmo os profissionais com curso superior ou técnico na área de enfermagem, apontaram o trabalho diário na instituição como fundamental para a sua formação, indicando que o ensino formal.

Além das ideias centrais obtidas a partir da análise das respostas dos profissionais para a pergunta “Você percebe que a sua formação contribui para o seu dia a dia no trabalho? De que forma?”, também foi possível se identificar uma ancoragem, a qual foi expressa como “A teoria é diferente da prática”. Essa ancoragem está presente no seguinte DSC: “Contribui, mas não muita coisa. Assim é importante, você tem muito conhecimento, mas eu acho que é na prática do dia a dia. Tanto que quando entra uma profissional tem que explicar todo o serviço, porque o que você aprende é uma coisa e quando você chega a prática é completamente diferente. (P1; P18; P21 e P25)”. Essa ancoragem confirma esse enfoque nos conteúdos teóricos, que nem sempre se relacionam a prática, como apontado no fragmento do DSC em “o que você aprende é uma coisa e quando você chega a prática é outra completamente diferente”. Colenci, Berti (2012) sustentam que o ensino geralmente é preconizado por ações voltadas para o ideal, não favorecendo o desenvolvimento da competência “pensamento crítico” e marcando o descompasso entre o aprendido e a vivência profissional. Dessa forma, esse sujeito não percebe muitas contribuições da sua formação para a sua prática profissional (Damasceno, Lazarini, Chirelli, 2017).

A falta ou timidez da abordagem de assuntos relativos ao envelhecimento nos

cursos da área da saúde poderia justificar o anteriormente apresentado (Leite, Gonçalves, Battisti, & Hildebrandt, 2011). Para que os profissionais possam realizar uma assistência ao idoso de qualidade necessitam de conhecimentos próprios do cuidado gerontológico. Contrapondo esse olhar, estudo realizado em 20 municípios do Rio Grande do Sul, encontrou que dentre os profissionais que atuam na área da enfermagem (enfermeiros e técnicos de enfermagem) 75,7% não cursaram disciplinas do campo da geriatria e/ou gerontologia durante sua formação e 10,8% mencionaram que receberam estes conteúdos em disciplinas que não possuíam o objetivo de tratar somente esse tema, como saúde coletiva, saúde do adulto, saúde da comunidade e enfermagem clínica-cirúrgica (Leite, Gonçalves, Battisti, & Hildebrandt, 2011). Fato esse, que mostra a necessidade de incorporação desse tema aos currículos dos cursos na área da saúde. Uma análise sistemática realizada acerca da incorporação da geriatria nos currículos dos cursos de medicina verificou que embora esteja presente na maioria dos países desenvolvidos, nem sempre as disciplinas são ministradas por docentes com formação específica na área, sendo que somente no Canadá e poucos países europeus o ensino vem acontecendo de maneira sistematizada, o que explica, também, a baixa procura dos profissionais pela área (Mateos-Nozal, Cruz-Jentoft, & Ribera Casado, 2014).

Conclusões

Ao investigarmos o processo de formação na perspectiva dos trabalhadores e gestores de ILPI, captamos que essa apresenta contradições quanto às contribuições para a prática profissional, identificando tanto DSCs que as apontavam como fonte de embasamento teórico e fundamental para o desenvolvimento pessoal e de raciocínio crítico na realização do cuidado, como DSCs em que o aprendizado se deu no cotidiano da prática profissional na própria instituição, justificando que há um distanciamento entre a formação técnica e o que se desenvolve na realidade da ILPI. Os profissionais apontam que muitas das práticas realizadas são conhecidas a partir da inserção na instituição.

As instituições de ensino ao formarem tanto os profissionais de nível médio como superior, não consideram em seus currículos o cenário de ILPI como espaço para a aprendizagem, bem como os conteúdos para o cuidado ao idoso não se faz presente ao longo do currículo ou estão inseridos de forma desarticulada dos contextos, não abordando as necessidades reais para o cuidado as pessoas no envelhecimento.

A partir da constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde, lança-se o desafio da reestruturação curricular para se formar

profissionais com visão mais crítica dos processos vividos. Essa visão está pautada num movimento mundial no qual reconhece as modificações no mundo trabalho, deslocando a noção de qualificação profissional para o de competência. No referencial de competência na matriz dialógica, essas mudanças implicam em formar um profissional que consiga resolver problemas, reconhecendo as necessidades de saúde a partir do contexto e estando pautado em princípios éticos.

Na perspectiva dos gestores da ILPI estudada, as características afetivas e emocionais dos profissionais são destacadas para que consigam permanecer na realização do cuidado, conferindo valor a suas formações técnicas e cognitivas para o cuidado gerontológico, ainda que estejam em processo de reestruturação.

Percebemos também que temos uma trajetória a ser reconstruída junto aos gestores e mesmo com os profissionais das ILPIs, para que possamos rever e superar a visão caritativa frente a institucionalização da pessoa idosa. Nessa direção, precisamos revisitar conceitos e práticas da cultura e valores socialmente construídos no Brasil, considerando o idoso, mesmo que em condições mentais saudáveis, como uma pessoa destituída de sua capacidade de tomada de decisão, sem direito a autonomia no seu modo de optar pelos caminhos da sua vida.

Atualmente, sabe-se que, no Brasil, a política de atenção à pessoa idosa, ainda está em processo de implementação, necessitando de muitos impulsos do ponto de vista político, financeiro e de formação para o cuidado gerontológico, e nas ILPIs essa lacuna é ainda maior. Contudo, é necessário considerar a tendência pelo aumento da demanda desse tipo de cuidado.

Dessa forma, propomos realizar uma devolutiva para a instituição, por meio de processo reflexivo sobre a formação e o cuidado aos idosos na ILPI e construir estratégias para superação dos problemas identificados, considerando a possibilidade de formação permanente dos profissionais na instituição.

Referências

- Araújo, C.L.de O., Lopes, C.M., Santos, G.R., & Junqueira, L.P. (2014). *Perfil dos colaboradores de uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI)*. Revista Kairós Gerontologia, 17(1), pp.219-230.
- Becerril, L.C., Porras, M.D.B, Gómez, M.A.J, Püschel, V.A.A, Rojas, A.M, & Ortega, J.L. (2016). *Presencia del pensamiento reflexivo y crítico em los currículos de Enfermería em Iberoamérica: uma visión cualitativa*. Atas CIAIQ2016: Investigación Cualitativa em Educación, 1, pp.128-137.
- Born, T. & Boechat, N.S. (2013). *A qualidade dos Cuidados ao Idoso Institucionalizado*. In: Freitas, E.V. & Py, L., editoras. Tratado de geriatria e gerontologia (3a ed, pp 1299-310.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Camarano, A.A. & Kanso, S. (2010). *Como as famílias brasileiras estão lidando com idosos que demandam cuidados e quais as perspectivas futuras? A visão mostrada pelas PNADS*. In: Camarano, A.A. (org). Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido? (pp 93-122) Rio de Janeiro, RJ: IPEA.
- Camarano, A.A. (2016). *Política de Cuidados para as pessoas idosas: Necessidades Contradições e Resistências*. In: Freitas E.V., Py L. (Org). Tratado de geriatria e gerontologia. (4º ed, pp1237-46). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Campos, P.H.F. & Lima, R.C.P. (2017). *Social positions and groups: New approximations between Pierre Bourdieu's sociology and social representation theory*. Culture & Psychology, 23(1), pp.38–51.
- Carrara, B.S. & Espírito Santo, P.M.F. (2016). *Velhice institucionalizada em tempos pós-modernos: a identidade em universo paralelo? Revista de enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco*, 10(5), pp.1672-84.
- Casadei, M.C., Silva, A.C.B., & Justo, J.S. (2011). *Bem-me-quer, mal-me-quer: uma análise dos cuidados dispensados ao idoso asilar*. Revista Kairós de Gerontologia. 14(4), pp.73-93.
- Christophe, M. & Camarano, A.A. (2010). *Dos asilos às instituições de longa permanência: uma história de mitos e preconceitos*. In: Camarano, A.A. (org). Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido? (pp 145-62) Rio de Janeiro, RJ: IPEA.

- Colenci, R. & Berti, H.W. (2012). *Formação profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de egressos de graduação em enfermagem*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 46(1), pp.158-66.
- Collares-da-Rocha, J.C.C., Wolter, R.P., & Wachelke, J. (2016). *As pesquisas em representações sociais na revista psicologia & sociedade*. Psicologia & Sociedade, 28(3), pp.582-588.
- Cornélio, G.F & Godoy, I. (2013). *Perfil das instituições de longa permanência para idosos em uma cidade no Estado de São Paulo*. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 16(3), pp.559-568.
- Damaceno, D.G.; Chirelli, M.Q.; Lazarini, C.A. (2017) . *Representação social da formação de profissionais para o cuidado em instituição de longa permanência*. In: 6 Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2017, Salamanca. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. (1, pp 478-88). Aveiro, Portugal: Ludomedia.
- Del Duca, G.F., Silva, S.G., Thumé, E., Santos, I.S., & Hallal, P.C. (2012) *Indicadores da institucionalização de idosos: estudo de casos e controles*. Revista de saúde pública, 46(1), pp.147-53.
- Freitas, A.V.S. & Noronha, C.V. (2010). *Idosos em instituições de longa permanência: falando de cuidado*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 14(33), pp.359-369.
- Fundo de Populações das Nações Unidas. (2012). *Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafios*. Nova York, NY: Author.
- Gonçalves, L.H.T., Alvarez, A.M., & Santos, S.M.A. (2013). *O cuidado na Enfermagem Gerontológica: Conceito e Prática*. In: Freitas, E.V., Py, L., editoras. Tratado de geriatria e gerontologia (3a ed, pp 1263-9). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012). *Cidades: Marília: Informações estatísticas*. Rio de Janeiro, RJ: Author.
- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). (2011). *Infraestrutura Social e Urbana no Brasil subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas*. Condições de funcionamento e infraestrutura das instituições de longa permanência para idosos no Brasil. Comunicados do IPEA. Série Eixos do desenvolvimento brasileiro, nº. 93
- Jodelet, D. (2001). *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: Jodelet, D. (Org.). As representações sociais. (pp 17- 44). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Jodelet, D. (2008). *Social representations: The beautiful invention*. Journal of the Theory of Social Behaviour, 38, pp.411–430.
- Jovchelovitch, S. (1995). *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço publico e representações sociais*. In: Jovchelovitch, S. & Guareschi, P (orgs). Textos em representações sociais (4a ed., pp 63-85). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Juárez-Cedillo, T., Jarillo-Soto, E.C., & Rosas-Carrasco, O. (2013). *Social Representation of Dementia and Its Influence on the Search for Early Care by Family Member Caregivers*. American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias, 29(4), pp. 344-353.
- Lefevre, F. & Lefevre, A.M.C. (2005). *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. (2.ed). Caxias do Sul, RS: Educus.
- Lefevre, F. & Lefevre, A.M.C. (2014). *Discourse of the collective subject: social representations and communication interventions*. Texto e Contexto Enfermagem, 23(2), pp.502–507.

- Leite, M.T., Gonçalves, L.H.T., Battisti, I.D.E., & Hildebrandt, L.M. (2011). *Recursos humanos de enfermagem: formação e atualização na área do envelhecimento*. Revista Rene, Fortaleza, 12(1), pp.24-32.
- Len-Ríos, M.E., Bhandari, M., & Medvedeva, Y.S. (2014). *Deliberation of the Scientific Evidence for Breastfeeding: Online Comments as Social Representations*. Science Communication, 36(6), pp.778–801.
- Marin, M.J.S., Miranda, F.A., Fabbri, D., Tinelli, L.P., & Storniolo, L.V. (2012). *Compreendendo a História de Vida de idosos institucionalizados*. Revista brasileira de geriatria e gerontologia, 15(1), pp.147-154.
- Mateos-Nozal, J., Cruz-Jentoft, A.J., & Ribera Casado, J.M. (2014) *A systematic review of surveys on undergraduate teaching of Geriatrics in medical schools in the XXI century*. European Geriatric Medicine, 5 (2) , pp. 119-124.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais : investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. (5ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.*
- Organização Mundial da Saúde. (2005). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília, DF: Author
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Guia Clínica para Atención Primaria a las Personas Mayores. (3ª ed) Washington, DC: Author.*
- Pereira, F. & Caria, T. (2014) - Saberes profissionais e trabalho profissional do gerontólogo. International Journal of Development and Educational Psychology, 2(1), pp.81-89.
- Raynor, K., Matthews, T., & Mayere, S. (2016). *Shaping urban consolidation debates: Social representation in Brisbane newspaper media*. Urban Studies, 1, pp. 1-18.
- Resolução n. 466. (2012). *Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília (DF): Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde.
- Resolução RDC n.283. (2005). *Aprova o Regulamento Técnico que define normas de funcionamento para as Instituições de Longa Permanência para Idosos, de caráter residencial*. Brasília (DF): Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Ministério da Saúde.
- Ribeiro, M. T. F., Ferreira, R. C., Magalhães, C. S., Moreira, A. N., & Ferreira, E. F. (2009). *Processo de cuidar nas instituições de longa permanência: Visão dos cuidadores formais de idosos*. Revista Brasileira de Enfermagem, 62(6), pp.870-875.
- Rocha, L. F. (2014) *Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas*. Psicologia: Ciência e Profissão. 34 (1), pp.46-65.
- Silva, M.V. & Figueiredo, M.L.F. (2012). *Idosos institucionalizados: uma reflexão para o cuidado de longo prazo*. Enfermagem em Foco, 3(1), pp.22-24.
- Tavares, D.M.S., Pelizaro, P.B., Pegorari, M.S, Paiva, M.M., & Marchiori, G.F. (2016). *Functional disability and associated factors in urban elderly: a population-based study*. Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano, 18(5), pp.499-508.
- World Health Organization. (2012). *Dementia: a public health priority*. Geneva, SZ: Author.

Estudos de Caso: Informações e Registros como critérios de consistência e credibilidade em abordagens qualitativas

Elisabete Matallo Marchesini de Pádua, Diene Monique Carlos, Maria das Graças Carvalho Ferriani

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. betepadua@gmail.com
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo. diene.carlos@usp.br; caroline@eerp.usp.br

Resumo. O artigo traz elementos para uma reflexão sobre a importância das informações e registros como critérios de consistência e credibilidade nos Estudos de Caso qualitativos. A partir dos princípios do Paradigma da Complexidade, considera-se a contextualização como elemento chave no processo de busca, construção e registro de informações nos Estudos de Caso. Destacam-se três momentos do processo de registro: a *Memória do Percurso*, constituída pelas anotações pessoais do pesquisador; a *Memória do Caso*, que abrange os registros já existentes sobre o Caso; e a *Memória do Processo*, que constitui o núcleo da pesquisa e registra as informações construídas em estreita relação com os participantes. Conclui-se que a contextualização e o rigor nos registros das informações contribuem para que se amplie tanto a produção de conhecimento, quanto o desenvolvimento de práticas profissionais e de investigação inovadoras, em diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Complexidade.

Case Studies: Information and Records as criteria for consistency and credibility in qualitative approaches

Abstract. The paper presents elements for a reflection on the importance of information and records as criteria of consistency and credibility in qualitative case studies. Based on the principles of the Complexity Paradigm, contextualization is considered as a key element in the process of searching, constructing and recording information in Case Studies. Noteworthy are three stages of the registration process: the *Course Memory*, constituted by the personal notes of the researcher; the *Case Memory*, which includes the existing records on the Case; and *Process Memory*, which is the nucleus of the research and it records the information built in close relationship with the participants. It is concluded that the contextualisation and the rigor in the information records contribute to the expansion of the knowledge production and the innovative professional development and research practices in different areas of knowledge.

Keywords: Qualitative research; Case study; Complexity.

Introdução

“O Método é a atividade pensante do sujeito”. (Morin, 2002, p.337)

Os Estudos de Caso têm sido, cada vez mais, desenvolvidos como estratégia metodológica qualitativa para se compreender a realidade em seu contexto, quer seja no âmbito das Ciências

Humanas e Sociais, quer no das Ciências Biológicas e da Saúde. No entanto, foi longa a trajetória metodológica dos Estudos de Caso para assumirem a relevância que hoje ocupam no âmbito das pesquisas qualitativas. Mesmo não sendo a revisão de literatura um objetivo específico do presente estudo, cabe pontuar momentos importantes dessa trajetória, citando alguns autores já considerados clássicos no âmbito das pesquisas qualitativas.

Tendo sua origem atribuída a casos clínicos no campo da medicina e da psicanálise, os Estudos de Caso foram gradativamente sendo introduzidos nas Ciências Sociais, notadamente pela denominada Escola de Chicago, nos anos 1920/1930 (Gil, 2009). Essa Escola teve influência importante no Brasil, com a vinda do sociólogo Donald Pierson para a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (instituição complementar da Universidade de São Paulo) em 1935, bem como sua colaboração para a organização do primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais no país, em 1941, com ênfase em abordagens qualitativas (Gil, 2009).

Na Sociologia, Willian J. Goode (Princeton University) e Paul K. Hatt (Pennsylvania State College) foram pioneiros ao lançarem em 1952 o manual *Métodos em Pesquisa Social*, que se tornou referência clássica ao definirem o Estudo de Caso como

“uma abordagem que considera qualquer **unidade social** como um todo. Quase sempre esta abordagem inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou um grupo social, um conjunto de relações ou processos (como crises familiares, ajustamento à doença, formação de amizade, invasão étnica de uma vizinhança, etc.) ou mesmo toda uma cultura” (Goode & Hatt, 1972, p. 422, grifos nossos)

ampliando, desde aquele momento, o conceito do que hoje se define como **unidade de análise** nos Estudos de Caso.

A obra de Edgar Morin, um dos mais importantes pensadores do século XX, é um marco epistemológico na discussão do Método e contribui para a organização e compreensão dos novos paradigmas da ciência. Embora não tenha tratado especificamente do Estudo de Caso como procedimento de pesquisa, ao se propor sistematizar uma crítica às abordagens quantitativas como única possibilidade de se compreender a realidade, nos apresenta princípios e estratégias que possibilitam contextualizar amplamente nossos objetos de pesquisa.

Assim, sem ignorar os seis volumes de sua principal obra – O Método, destacamos duas obras que sinalizaram importantes mudanças conceituais no entendimento do método e da pesquisa: *Para Sair do Século XX* (1981) e *Ciência com Consciência* (1982): a primeira trouxe a idéia de que precisamos multiplicar nossos pontos de vista e as escalas para chegarmos a uma visão poliscópica, ao mesmo tempo em que precisamos de comunicação e diálogo com olhares diferentes dos nossos a fim de construirmos uma visão poliocular sobre os fenômenos que queremos compreender. A segunda, traz ênfase na necessidade de que “é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional, que, é lógico, íntegro e desenvolva formalização e quantificação, mas

não se restrinja a isso”(p. 189), uma vez que a realidade é multidimensional, comportando as dimensões individual, social, biológica, econômica, demográfica, entre outras. Nessa perspectiva, os conceitos de contextualização e multidimensionalidade propostos por esse autor se tornaram, a nosso ver, um marco, ou seja, possibilitaram, desde os anos 1980, a construção de um novo olhar para os Estudos de Caso, em diferentes áreas do conhecimento.

Em meados da década de 1980, a publicação de Robert King Yin – *Estudo de Caso: planejamento e método*, apresentou elementos para elaboração de projetos de Estudos de Caso, protocolos, técnicas de coleta e análise de dados, desenvolvendo o conceito de triangulação das informações a partir de fontes múltiplas de evidências, no sentido de se verificar as convergências entre fontes, entre métodos, entre avaliadores e suas relações com a fundamentação teórica, conferindo credibilidade aos Estudos de Caso, tornando-se também referência clássica até os dias de hoje. Em 2010 publicou *Qualitative Research from Start to Finish* (traduzido no Brasil como *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*), dedicando parte significativa da obra aos Estudos de Caso.

Ao final dos anos 1990, Anselm Strauss (University of California) e Juliet Corbin (School of Nursing at San José State University) lançam *Basics of Qualitative Research* (traduzido no Brasil como *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o*

desenvolvimento de teoria fundamentada), sem dúvida importante contribuição para compreensão da coleta, codificação e análise de dados qualitativos nos Estudos de Caso, obra amplamente utilizada nos meios acadêmicos até o presente.

Abordagens mais recentes, como a de Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry, da New Brunswick University, Canadá, que lançaram em 2004, *Rigour and Complexity in Education Research* (traduzido no Brasil como *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*), introduziram as noções de complexidade e bricolagem nos Estudos de Caso em Educação.

As referências citadas apontam, sem prejuízo de outros autores que se dedicaram à pesquisa qualitativa, marcos importantes ao longo dessa trajetória, cujos autores contribuíram para a consolidação da metodologia dos Estudos de Caso na perspectiva qualitativa. O que se constata desse breve resgate é, desde os textos iniciais, uma preocupação dos autores com a intervenção direta do pesquisador em campo, pelo risco de “distorção” de informações/dados, devido à possibilidade de ocorrer um “envolvimento emocional” entre os participantes, à medida em que o pesquisador “conhece bem” a pessoa ou situação estudada (Strauss & Corbin, 2008); desse aspecto decorre nossa ênfase na necessidade de identificação precisa dos registros, a fim de se ter claro quais informações são específicas do Caso estudado

e quais podem se encontrar no âmbito das impressões pessoais do pesquisador.

Por outro lado, abordarmos a questão das informações e registros nos Estudos de Caso significa já adentrarmos num momento importante do processo de investigação, a partir dos pressupostos teóricos que irão orientar a trajetória que se pretende percorrer no estudo.

De acordo com a literatura, o Estudo de Caso é entendido como um profundo estudo de um objeto, permitindo amplo e detalhado conhecimento sobre este objeto. A partir desse estudo em profundidade, busca-se conhecer a unidade e totalidade do objeto; desta forma, considera-se a relação fenômeno-contexto (Triviños, 1987; Pereira, Godoy & Terçariol, 2009).

Considerando ainda que os Estudos de Caso são delimitados a partir da unidade de análise definida pelo pesquisador, ampliam-se as possibilidades de investigação, à medida em que podem ser desenvolvidos tendo como foco um indivíduo, uma família, uma comunidade, uma instituição religiosa, um hospital, uma Unidade Básica de Saúde, uma escola, uma empresa, entre outras.

Diante da diversidade de unidades de análise possíveis, os Estudos de Caso podem atender a diferentes objetivos e finalidades, caracterizando-se como exploratórios, descritivos ou explicativos, bem como ter sua análise voltada à perspectivas disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares (Pádua, 2014, 94).

Historicamente, no âmbito das abordagens qualitativas, à medida em que se ampliaram as possibilidades de compreensão de um Caso, também se desenvolveram novos procedimentos metodológicos para a coleta e o registro de informações, que tornaram mais exigentes os critérios de consistência nos registros, já que podem vir a atribuir credibilidade ao estudo. Nessa ótica, consideramos consistência a coerência dos registros em relação aos objetivos e à fundamentação teórica do estudo (Triviños, 1987; Vasconcelos, 2009). Também entende-se que este aspecto, relacionado ao rigor metodológico da pesquisa qualitativa, se relaciona à confiabilidade dos dados apresentados, sendo objeto de estudos contemporâneos (Noble & Smith, 2015; Bergin, 2011). A transparência na explicitação da análise e interpretação dos dados emerge como essencial neste debate. Precisamente, Noble & Smith (2015) ressaltam uma descrição clara e transparente do processo de pesquisa de sua linha inicial, por meio do desenvolvimento de métodos e relatórios de achados como estratégia para aprimorar a consistência dos dados. Neste sentido, sugerem o uso de diário de campo para documentação de desafios e questões para manutenção da coesão entre objetivos, desenho e métodos do estudo.

A questão da credibilidade dos resultados tem gerado controvérsias quanto à validade dos estudos na perspectiva qualitativa em contraposição à pesquisa

quantitativa, uma vez que os procedimentos mais utilizados para construir os dados/informações - entrevistas, depoimentos, grupo focal, entre outros - não podem ser submetidos a testes estatísticos ou experimentais para se verificar sua validade. Lembramos que na pesquisa quantitativa a validade interna refere-se a possíveis relações de dependência entre variáveis previamente estabelecidas e a validade externa à possibilidade de generalização dos resultados; esses critérios não correspondem aos objetivos dos Estudos de Caso qualitativos.

No entanto, a credibilidade nos Estudos de Caso qualitativos pode ser avaliada 1) pela representatividade dos participantes, 2) pelo reconhecimento dos resultados pelos participantes, que os identificam como expressão da realidade estudada, 3) pelo feedback dos participantes, 4) pela qualidade das informações e, sobretudo, 5) pelo rigor nos registros realizados, considerando-se ainda, ao final, a avaliação por pares.

Na prática, diante da diversidade de procedimentos metodológicos, tem sido recorrentes as dificuldades com o registro das informações que seriam relevantes e consistentes ao Caso; a crítica mais contundente se refere à autenticidade e precisão dos registros que constituem a base para a análise qualitativa e interpretação dos achados. Destaca-se que cada fato presente em eventos descritos num fenômeno é um dado potencial para a construção do Estudo

de Caso (Leonard-Baxton, 1990; Pereira, Godoy & Terçariol, 2009).

Ao mesmo tempo, diante dessa diversidade de procedimentos necessária para se compreender o Caso em contexto, é expressivo o volume de informações e documentos a serem registrados; como registrá-los para que possam ter o caráter de consistência e credibilidade exigido nas abordagens qualitativas? De fato, uma contextualização que permita compreender o Caso em estudo tem estreita relação com a qualidade e coerência dos registros realizados durante todo o processo. Ressalta-se que tal questão tem sido apresentada como desafio aos pesquisadores e levado a reflexões críticas deste processo (Flick, 2009).

A partir destes questionamentos, traz-se como objetivo deste estudo sistematizar os tipos de informação e respectivos registros no processo metodológico do Estudo de Caso, considerando a contextualização como elemento chave para tal sistematização. Serão abordados três momentos, articulados entre si, que acreditamos constituir todo o processo de registro das informações: os registros do pesquisador, de natureza pessoal, sobre a trajetória da pesquisa, que denominamos *Memória do Percurso*; os registros já existentes sobre o Caso – a *Memória do Caso*; e os registros construídos no processo - a *Memória do Processo*.

Estudo de Caso: a contextualização como elemento chave em abordagens qualitativas

O conhecimento só pode ser pertinente se ele situar seu objeto no seu contexto e, se possível, no sistema global do qual faz parte, se ele cria uma forma incessante que separa e reúne, analisa e sintetiza, abstrai e reinsere no concreto. (Morin, 2000a, p.91)

As abordagens qualitativas na pesquisa tem buscado desenvolver estratégias metodológicas que possam auxiliar a compreensão das diversidades, das contradições e incertezas que permeiam a realidade e a produção de conhecimento, nas diferentes áreas do saber.

Nessa perspectiva, à luz do Paradigma da Complexidade, o conhecimento pertinente é o que nos possibilita situar um conjunto de informações em seu contexto, no sentido de possibilitar também a percepção das múltiplas relações que fazem parte da realidade e do Caso que se quer compreender. Como afirma Morin “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto, para que adquiram sentido”(Morin, 2000b, 36)

Esse entendimento se contrapõe ao que Morin denomina Paradigma da Simplificação (2002, 330-341), que isola o objeto do conhecimento de seu contexto, dando ênfase à mensuração, classificação, verificação e generalização dos resultados, características das abordagens quantitativas.

Por outro lado, é preciso insistir que Morin não exclui as abordagens quantitativas dos processos de conhecimento, mas afirma que, isoladamente, dados quantitativos não são suficientes para se compreender a dinâmica, a multidimensionalidade e a complexidade dos processos e representações sociais.

Assim, entendemos que a contextualização é fundamental nos Estudos de Caso, que se caracterizam por abordar fenômenos sociais complexos, situações do cotidiano, acompanhar o desenvolvimento de políticas e programas sociais, casos clínicos, entre outros, no contexto em que se desenvolvem; em decorrência dessa contextualização requerem procedimentos metodológicos que possam ampliar tanto as possibilidades de compreensão da realidade, quanto promover a interação entre os participantes do estudo.

Importante pontuar aqui que os procedimentos metodológicos que nos auxiliam na contextualização não se confundem com técnicas rígidas ou com “receitas” a serem seguidas, mas se constituem como possibilidades de compreensão ampliada do Caso e abertura para se lidar com a dinâmica da realidade e com situações inesperadas que podem ser trazidas pelos participantes.

Portanto, os procedimentos metodológicos que permitem a contextualização na perspectiva da Complexidade, não se pautam pela mensuração, pela verificação e classificação

de dados ou busca de regularidades, padrões ou generalização; ao contrário, nos Estudos de Caso qualitativos busca-se o sentido e o significado dos achados efetivamente construídos no processo, “possibilitando o desvelamento de conflitos, de contradições, de diferentes visões de mundo que, de fato, constituem a multidimensionalidade do real” (Pádua, 2015, 43).

Outro aspecto importante do Estudo de Caso em contexto é que, na prática, podemos entrar em contato com aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, o que sugere a possibilidade de trânsito entre os saberes de cada uma delas, favorecendo perspectivas inter e transdisciplinares na contextualização, compreensão e produção de conhecimento sobre o Caso. De fato, ao olharmos para diferentes esferas do contexto onde o Caso se insere – Educação, Saúde, Cultura, Religião, Arte, Economia, Segurança Pública, entre outras, é possível que se desencadeie uma troca de experiências entre os profissionais que atuam num mesmo contexto, ainda que com diferentes objetivos.

Cabe uma observação sobre a ênfase dada aqui aos registros como Memória das estratégias e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos nos Estudos de Caso; os registros constituem a base empírica sobre a qual se constrói a análise e interpretação dos achados e, portanto, são essenciais para a contextualização do Caso e para nos situarmos na ação, na prática em campo.

É preciso se ter clareza que a importância dos registros se encontra na busca e construção de informações que ocorrem em momentos específicos e únicos do processo e vai exigir uma reflexão em ação, já que o contexto pode mudar durante o estudo e os registros podem vir a ser limitados, podem “não dar conta” da complexidade e incertezas de um novo contexto. Em decorrência, considera-se que os registros já existentes são relevantes e consistentes para a compreensão do contexto inicialmente delimitado. Outros desdobramentos, advindos do novo contexto, poderiam vir a constituir outro Estudo de Caso, a critério do pesquisador e/ou dos participantes.

Estudo de Caso: procedimentos e registros nas abordagens qualitativas

Complexus é o que está tecido junto; é o todo formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (Morin, 2002, p.188)

Considerando-se que nas abordagens qualitativas pressupõe-se a interdependência entre o pesquisador e o(s) participante(s) do Caso em estudo, ou seja, o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento, uma vez que atribui significado às informações que considera relevantes para

contextualizar e compreender o Caso, configura-se uma primeira dimensão dos registros, que denominamos *Memória do Percurso*; significa que, por meio de diferentes procedimentos, vão sendo registradas pelo pesquisador anotações de caráter pessoal, que mostram como está sendo organizada a trajetória da pesquisa. Essas impressões e registros são frequentemente atualizadas e consultadas pelo pesquisador ao longo de todo o processo.

Podemos destacar os procedimentos mais usuais nesse momento do estudo: diário de pesquisa, diário de bordo, diário de itinerância, diário de observação sistemática, caderno de campo, portfólio, mapa conceitual, mapa de contextualização, entre outros.

Como parte da *Memória do Percurso* os registros pessoais podem ser de natureza descritiva, exigindo esforço que possibilite ao pesquisador relacionar as informações à fundamentação teórica que orienta a pesquisa; por outro lado, as anotações de campo envolvem comportamentos, atitudes, valores, ações, tanto do pesquisador quanto dos participantes e do contexto sócio-cultural e econômico onde se desenvolve do Estudo de Caso, o que também exige rigor na descrição dos fatos observados.

Os registros pessoais também podem ser de natureza reflexiva, sobre aspectos positivos ou negativos do processo, sobre a necessidade de alterações nos procedimentos

metodológicos, reformulação da hipótese ou novas idéias sobre o Caso em estudo.

Esses registros, embora pessoais, devem ser minuciosos e datados, uma vez que podem, posteriormente, vir a ser elementos de confirmabilidade das informações coletadas ou contribuir para o detalhamento do contexto em que o estudo se desenvolve.

Um segundo momento, que denominamos *Memória do Caso*, se concentra nos registros já existentes sobre o Caso, de forma a ampliar a contextualização e aprofundar o conhecimento sobre o Caso. As possibilidades de se encontrar registros já existentes são bastante diversificadas, sendo as mais frequentes: documentos legais e/ou oficiais sobre o Caso, prontuários, inventário de fatos, estatísticas, indicadores demográficos e sociais, dados epidemiológicos, registros de acompanhamento longitudinal do Caso, cartas, diários, agendas, relato de experiência, fotos, vídeos, material expressivo (desenhos, pinturas, croquis), entre outras.

A busca e posterior análise do material referente à *Memória do Caso* se torna fundamental, à medida que, no todo ou em parte, esses achados geralmente integram o relato final do Caso. Assim, o registro detalhado, por meio de reproduções em diferentes suportes (papel, fotos, gravações ou outro meio eletrônico) se torna cada vez mais importante, como observa Gil (2009,76), tendo em vista a autenticidade dos achados, para confirmação e/ou contraposição com os

achados do momento seguinte, ou seja, os advindos da relação direta com os participantes da pesquisa.

Aos registros construídos pelo pesquisador com os participantes denominamos *Memória do Processo*. A literatura aponta um conjunto de procedimentos metodológicos que contribuem, geralmente articulados entre si, para lidar com a complexidade desse momento do estudo.

Assim, entrevista (Gil, 2009; Vasconcelos, 2009), histórias de vida (Gil, 2009; Souza e Soares, 2008), depoimentos, relatos de experiência (Pádua, 2014), observação sistemática (Gil, 2009; Yin, 2016), biograma, sociograma, diagrama de escolta social (conwoy model) (Bittar, 2015), mapa mínimo da rede social institucional (Carlos, 2016), grupo focal (Gil, 2009), fotos, filmes e vídeos gravados durante o processo, são procedimentos que envolvem, num único processo, pesquisador e participantes, pelo diálogo necessário para que possam ser realizados.

Importante destacar que, muitas vezes, os registros aqui considerados são construídos simultaneamente, isto é, não constituem etapas que se sucedem ou que são excludentes umas das outras; há permanente relação entre os momentos citados. O entrelaçamento dos processos de registro

dará à análise e interpretação dos achados a consistência exigida na abordagem qualitativa dos Estudos de Caso.

Os quadros de referência teóricos, sócio-históricos e do próprio Caso a serem utilizados na análise e interpretação (Pádua, 2015) serão construídos a partir dos registros, razão pela qual não se pode abrir mão do rigor; deve-se ter claro quais registros são pessoais e constituem a Memória do Percurso e quais registros fazem parte da Memória do Caso, isto é, tem origem na documentação já existente sobre o Caso. Essa clareza vai possibilitar que os registros construídos no processo ganhem pertinência e credibilidade em relação à fundamentação teórica e aos objetivos do estudo.

Esquematizando, teremos a seguinte visão do processo como um todo:

Memória do Percurso Registros pessoais da trajetória da pesquisa	Memória do(s) Caso(s) Registros já existentes sobre o Caso	Memória do Processo Registros construídos com os participantes
Diário de Pesquisa Diário de Bordo Diário de Itinerância Diário de Observação Sistemática Caderno de Campo Mapa Conceitual Mapa de Contextualização Outros	Documentos relacionados ao Caso Inventário de Fatos Prontuários Diários, agendas Relato de Experiência Indicadores demográficos Filmes, fotos, vídeos Material expressivo Outros	Entrevistas Depoimentos Observação Sistemática Biograma Sociograma Diagrama de Escolta Mapa Mínimo da Rede Social Institucional Grupo focal Fotos, filmes, vídeos Outros

Tabela 1. Esquema de registros para Estudo de Caso Qualitativo. Campinas, 2017.

As anotações pessoais do pesquisador, ou seja, a *Memória do Percurso*, permitem ampliar o olhar sobre o Caso estudado e reconhecer sua complexidade, uma vez que Cadernos de Campo, Mapas, Diários, possibilitam estabelecer relações significativas entre as impressões pessoais e informações registradas; por outro lado, podem evidenciar outras dimensões em que o Caso pode ser estudado.

Não se trata de ampliar indefinidamente a investigação, mas de perceber que os Estudos de Caso qualitativos sempre requerem uma visão inter ou transdisciplinar para sua compreensão em

contexto, ou seja, mantem-se o foco no estudo ao mesmo tempo em que se reconhece que outros aspectos podem ser estudados ou que outras áreas do saber também podem vir a contribuir para sua compreensão.

Nesse sentido, na dimensão da *Memória do Caso*, quando se buscam informações já existentes, frequentemente se encontram documentos que ampliam a contextualização e podem situá-lo no plano econômico, sócio-cultural ou histórico mais abrangente, também conferindo consistência e credibilidade ao estudo.

Os registros que constituem a *Memória do Processo* são considerados o núcleo do estudo; nessa ótica, os procedimentos metodológicos considerados mais adequados ao estudo em questão devem, quando possível, ser desenvolvidos em interação com os participantes, em consonância com os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

Não é demais reafirmar que a relevância do estudo tem origem nos registros que são considerados e/ou reconhecidos pelos participantes como expressão da realidade estudada; lembramos que os participantes não são aqui considerados meros informantes, mas parte de todo o processo.

Por oportuno, também chamamos a atenção para a questão da representatividade dos participantes, conforme destaca Gil: Nos Estudos de Caso

não existe – nem poderia existir – a preocupação em garantir a seleção de uma amostra com um tamanho adequado para representar com pequena margem de erro o universo estudado. Mas é preciso garantir que os participantes da pesquisa sejam apropriados para proporcionar **informações relevantes** (2009, 112) (grifo nosso).

Uma estratégia possível com relação à relevância das informações, é adotar o feedback aos participantes ainda no decorrer do processo, a partir dos registros já obtidos, no sentido de se garantir não só a representatividade mas a qualidade dos achados e a incorporação de aspectos e/ou particularidades não esperadas nos procedimentos metodológicos selecionados. Tais ações podem ajudar no estabelecimento de relações pesquisador-pesquisado com maior consciência crítica e reflexiva (Råheim et al., 2016).

Ainda durante o processo os registros também podem ser compartilhados com outros pesquisadores, ou melhor, uma avaliação por pares já no decorrer da pesquisa pode apontar informações contraditórias, distorções nos dados coletados ou falhas na origem dos registros, possibilitando retomá-los para se garantir consistência e credibilidade aos achados.

Acreditamos que o feedback aos participantes e o compartilhamento dos achados com pares, ainda durante o processo,

podem também contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de investigação, que lidem com os imprevistos e incertezas inerentes aos Estudos de Caso em contexto.

Considerações finais

Precisamos multiplicar os pontos de vista e as escalas para chegar a uma visão poliscópica. Mesmo assim, precisamos de comunicação e diálogo com olhares diferentes dos nossos. De modo geral, precisamos de uma visão poliocular. (Morin, 1986, p.167)

Conceituamos os Estudos de Caso como uma estratégia metodológica qualitativa para se compreender fenômenos sociais complexos, situações do cotidiano, acompanhar o desenvolvimento de políticas e programas sociais, casos clínicos, entre outros, em seu contexto.

Na perspectiva do Paradigma da Complexidade, a contextualização se torna elemento chave para a compreensão do Caso; diferentes procedimentos metodológicos possibilitam apreender o sentido e o significado dos achados construídos no processo de pesquisa.

Destacamos a importância dos registros, que constituem a base empírica sobre a qual se constrói a análise e interpretação do(s) Caso(s) em estudo. Os registros pessoais do pesquisador constituem o que denominamos *Memória do Percurso*, e acreditamos que podem ampliar o olhar sobre

a realidade estudada, reconhecendo sua complexidade e evidenciando outras dimensões em que o Caso pode ser pesquisado.

Os registros já existentes sobre o Caso, que denominamos *Memória do Caso*, passam a integrar todo o processo de pesquisa; a documentação detalhada e criteriosa confere credibilidade ao processo e permite o diálogo com os demais momentos do processo.

Os registros que constituem a *Memória do Processo* são o núcleo do estudo e, sem dúvida, conferem coerência e consistência às informações e registros. A *Memória do Processo* registra as informações construídas

pelo pesquisador em interação com os participantes, por meio de procedimentos metodológicos que os envolve num único processo de produção de conhecimento sobre o Caso.

Concluimos que o *entrelaçamento* dos registros pessoais do pesquisador, dos registros já existentes sobre o Caso e dos registros construídos com os participantes contempla aspectos multidimensionais da realidade e contextualiza amplamente o Caso, conferindo significado, relevância e credibilidade ao estudo realizado, na perspectiva das abordagens qualitativas e do Paradigma da Complexidade.

Agradecimentos. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo 2014/23620-7.

Referências

- Bittar, D. B. (2015). *Violência simbólica entre adolescentes nas relações afetivas do namoro e a rede de apoio social*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: Universidade de S. Paulo.
- Bergin, M. (2011). NVIVO 8 and consistency in data analysis: reflecting on the use of a qualitative data analysis program. *Nurse Research*. Volume 18, número 3, 6-12.
- Carlos, D. M. et al. (2016). Mapa Mínimo da Rede Social Institucional: uma estratégia de investigação na Enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. Volume 50. ISSN 1980-220X; disponível em: <http://www.revistas.usp.br>
- Chizzotti, A. A. (2003). Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho. N. 16 (2), 221-236.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e Informação Qualitativa*. 4ª. Ed. Campinas, SP.: Papirus.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage. ISBN 1446205622.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de Caso*. S. Paulo: Atlas.
- Goode, W. J. & Hatt, Paul K. (1972) *Métodos em Pesquisa Social*. 4ª. Ed. S. Paulo: Editora Nacional.
- Kincheloe, J. L. & Berry, K. S. (2007) *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Leonard-Baxton, D. (1990). A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, 1(3), 248-266.

- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ª. ed., S. Paulo: Hucitec.
- Morin, E. (2002). *Ciência com Consciência*. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (1986). *Para Sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª.ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000b). *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*. 2ª. ed. São Paulo:Cortez/Brasília:UNESCO.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a Viver: Manifesto para Mudar a Educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. & Le Moigne, J. L. (2000a). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Ed. Fundação Petrópolis.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. Evidence Based Nursing. Volume 18, numero 2, 34-36.
- Pádua, E. M. M. de. (2016). *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. 18ª. ed. rev. e ampl. Campinas, SP.: Papyrus.
- Pádua, E. M. M. de (2014). Estudos de Caso e Transdisciplinaridade: desafios da Complexidade. In E. M. M. de Pádua. *Pesquisa e Complexidade: estratégias metodológicas multidimensionais*. Curitiba, PR: Editora CRV, 77-102.
- Pádua, E. M. M. de (2015). Complexidade e Pesquisa Qualitativa: aproximações. *Série Acadêmica. Campinas: PUC-Campinas*, n. 32. [Disponível em: <http://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/periódicos-serie-academica-n32.pdf>.]
- Pereira, G. A. & Costa, N. M. V. da. (2008). O Estudo de Caso: alternativa ou panacéia? In: Bianchetti, L. & Meksenas, P. (orgs.) *A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e Pesquisa*. Campinas, SP.: Papyrus. 169-189.
- Pereira, L.T.K., Godoy, D.M.A., & Terçariol, D. (2009). Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 422-429.
- Råheim M., Magnussen L.H., Sekse R.J.T., Lunde A., Jacobsen T. & Blystad A. (2016) Researcher–researched relationship in qualitative research: Shifts in positions and researcher vulnerability, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11:1, 30996, DOI: 10.3402/qhw.v11.30996
- Souza, E. C. & Soares, L. F. (2008). Histórias de Vida e abordagem (auto) biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: Bianchetti, L. & Meksenas, P. (orgs.) *A Trama do Conhecimento: teoria, método e escrita em Ciência e Pesquisa*. Campinas, SP; Papyrus. 191-203
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008) *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Vasconcelos, E. M. (2009). *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. 4ª. Ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e método*. 5ª. Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Porto Alegre: Editora Penso.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E SUAS RELAÇÕES COM A PESQUISA PARTICIPANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS EM MESTRADOS PROFISSIONAIS

Priscila de Souza Chisté Leite

Universidade Federal do Espírito Santo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: pchiste@ifes.edu.br

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar discussão teórica sobre metodologia de pesquisa. Para tanto, evidencia pressupostos do materialismo histórico-dialético, estabelecendo diálogo entre esse método e a pesquisa participante. Discorre também sobre as especificidades dos mestrados profissionais no Brasil e exemplifica essa modalidade de pós-graduação a partir da apresentação de pesquisas desenvolvidas em um mestrado profissional na área de ensino de humanidades. Conclui que a pesquisa participante, em especial a sistematizada por militantes latino-americanos da educação popular, aproxima-se das prerrogativas do materialismo histórico-dialético devido ao foco na transformação social e coletiva, à vinculação com a dialética marxiana e ao estímulo ao empoderamento dos participantes. Infere que a pesquisa participante é um ponto de partida para apreensão imediata do real, sendo necessária a relação com um método que permita ao pesquisador desvelar a aparência do objeto investigado, apreendendo o seu movimento, encontrando suas múltiplas determinações por meio da análise histórico-dialética da realidade, alcançando sínteses que retomem, em outra dimensão, o objeto investigado.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Pesquisa Participante; Mestrado Profissional; Ensino De Humanidades.

HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM AND YOUR RELATIONSHIPS WITH PARTICIPANT RESEARCH: CONTRIBUTIONS FOR RESEARCH IN PROFESSIONAL MASTERS

Abstract: The article aims to present theoretical discussion about research methodology. In order to do so, it highlights the presuppositions of historical-dialectical materialism, establishing a dialogue between this method and the presuppositions of the participant research. It also discusses the specificities of professional masters in Brazil, exemplifying this postgraduate modality based on the presentation of researches developed in a professional master's degree in the area of humanities education. It concludes that the participant research, especially systematized by Latin American militants of popular education, approaches the prerogatives of historical-dialectical materialism because of its focus on social and collective transformation, the link with marxian dialectics and the stimulus to empowerment of participants. It infers that the participant research is a starting point for immediate apprehension of the real that needs to be related to a method that allows the researcher to reveal the appearance of the investigated object, apprehending its movement, finding its multiple determinations through the historical-dialectical analysis of reality, reaching syntheses that return, in another dimension, to the investigated object.

Key words: Historical-Dialectical Materialism; Participant Research; Professional Masters; Humanities Teaching.

Introdução

O materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade considerado como a teoria do conhecimento

do marxismo originário. Ele se contrapõe aos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao seguir os preceitos da lógica dialética. O processo dialético - considerado por Marx (2013b) como essencialmente crítico

e revolucionário -, parte da análise de polos contraditórios, que, em um confronto, superam por incorporação o momento anterior, produzindo, pela própria ação sobre a realidade, uma nova realidade pensada (concreto pensado). Essa realidade encontra-se em movimento e é constituída por contradições, do mesmo modo que a consciência é dinâmica e também se encontra em movimento pelas mesmas contradições. Nesse sentido, o concreto é a síntese de muitas determinações, unidade do diverso. Ele aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo. Segundo Marx (2015), do concreto representado se chega a conceitos abstratos cada vez mais elaborados e, depois, é necessário empreender a viagem de retorno, desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

O Materialismo Histórico-Dialético compreende que a realidade objetiva é histórica e para explicá-la cabe revelar sua dimensão diacrônica (ocorrida ao longo do tempo), permitindo, assim, observar essa

realidade como processo em desenvolvimento. Defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, pois infere que sujeito e objeto são dois aspectos de uma mesma realidade em contradição e em unidade indissolúvel dos opostos. Assim, estima que a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos e fortalece a necessidade de compreendermos nossas vivências em uma sociedade essencialmente alienada/alienante, que precisa ser superada.

Arelado a isso, conforme pontua Lavoura (2017, p. 266), cabe estudar e explicar de modo historicamente concreto o objeto investigado, analisando “[...] suas condições estruturais mais gerais e universais (o que requer uma análise lógico-sincrônica) e as suas transformações históricas particulares, desde sua gênese até seu desenvolvimento efetivo (o que requer uma análise histórico-diacrônica do objeto)”.

Sabemos que muitas teorias pós-modernas² hegemonomizam o ideário e o imaginário coletivo da sociedade hodierna, ao esboçarem reflexões superficiais sobre o capitalismo e considerarem ultrapassado o

2 Segundo Della Fonte (2010), o desencanto de uma parcela de intelectuais de esquerda ante os fracassos políticos e barbáries do século XX contribuiu para a constituição da condição pós-moderna que se nutriu da crítica à modernidade construída no Ocidente. Nesse contexto, e sem perder de vista a relação entre a pós-modernidade e o capitalismo, Della Fonte (2010) considera a pós-modernidade como uma agenda composta por vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes e expressam um clima intelectual generalizado do pensamento social e político euro-americano. Tal termo não se reduz ao

pensamento pós-moderno de Lyotard; inclui essa perspectiva mas não se restringe a ela. Abarca outras perspectivas tais como o multiculturalismo, neopragmatismo, pós-estruturalismo, construcionismo social e teorias pós-coloniais: “[...] a condição pós-moderna ultrapassa as intenções dos estudiosos de se assumir ou não pós-modernos. Isso explica a situação inusitada de autores que têm seus trabalhos incluídos na ‘agenda pós-moderna’ [...] a despeito de não se considerar pós-modernos e até mesmo discordar de vários aspectos do pensamento de Lyotard e Baudrillard” (Della Fonte, 2010, p. 42-43).

materialismo histórico-dialético. É importante ressaltar que essas mesmas teorias apresentam o real por meio de indicadores e discursos que manipulam e escondem as verdadeiras contradições da sociedade. Nesse sentido, busca-se explicar e resolver os problemas sociais pela elaboração de novas narrativas abstratas, as quais negam a luta de classes inerente à sociedade capitalista. Vislumbramos, portanto, outras repercussões do ideário pós-moderno no campo da metodologia de pesquisa, a saber: a valorização de teorias do discurso e de linguagem, que consideram a realidade como múltipla e possível de ser explicada de acordo com o ponto de vista do pesquisador; o entendimento que a realidade é difusa e existe para cada sujeito conforme sua experiência e forma de se aproximar do conhecimento; a ideia de que o conhecimento científico é equivalente ao senso comum, provocando a depreciação da ciência; a fragmentação e o isolamento do objeto de conhecimento, deslocando-o da realidade

concreta multifacetada; e a desvalorização da memória histórica e do conhecimento socialmente construído e acumulado.

Como forma de contribuir para a análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, acreditamos que o materialismo histórico-dialético possa fomentar reflexões sobre a realidade, colaborando com a condução de pesquisas no campo da educação realizadas em âmbito *stricto sensu* e, de modo específico, nos mestrados profissionais na área de ensino³.

Diante desse quadro, o artigo⁴ em tela apresenta um recorte sobre o assunto. Inicialmente, apontamos as especificidades dos mestrados profissionais brasileiros, reforçando a importância de evidenciar nesses espaços as relações entre teoria e prática - a práxis -, configurada como uma das categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético. A seguir, discorreremos sobre possíveis diálogos entre essa abordagem teórica e os pressupostos da pesquisa participante sistematizada por militantes

3 A área de ensino foi constituída por decisão do Conselho Superior da Capes pela Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011. De acordo com o Comunicado Conjunto nº 001/2013 das áreas de **Ensino** e de **Educação**: perspectivas de cooperação e articulação, publicado em 28 de junho de 2013, existem delimitações entre essas duas áreas de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Conforme esse documento, os Programas da Área de Educação da Capes se organizam em diferentes propostas, constituindo linhas de pesquisa específicas e priorizando a produção de conhecimento educacional. Já os programas da Área de Ensino focam as pesquisas em ensino de determinado conteúdo, buscando integração com as áreas geradoras dos conteúdos a serem ensinados. Seus cursos de pós-graduação têm como objeto a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e

conhecimento pedagógico, construindo pontes entre diferentes áreas e processos educativos. Destinam-se, principalmente, a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino formal ou não formal vinculados a diferentes campos de conhecimento. No caso do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil, o público-alvo são professores das áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes.

4 Este artigo é uma ampliação do trabalho apresentado no 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2017) e do 2nd International Symposium on Qualitative Research (ISQR2017) realizado em Salamanca, Espanha, entre os dias 12 e 14 de julho de 2017 (Leite, 2017).

latino-americanos da educação popular, exemplificando com pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. Destinamos este texto aos pesquisadores da área da educação que buscam compreender a realidade pesquisada de modo integral, sem dissociar teoria e prática, com vistas a empoderar sujeitos e a revelar as contradições do fenômeno investigado a partir do movimento histórico-dialético do objeto de pesquisa.

Mestrados Profissionais Brasileiros na área do Ensino

Na história da educação brasileira, a educação profissional foi pensada com a finalidade de treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais considerados de nível intelectual inferior. Visava também atender às demandas da indústria e beneficiar os grupos sociais desfavorecidos economicamente. No início, as políticas educacionais para educação profissional buscavam contemplar os níveis mais básicos do ensino. Contudo, recentemente, ampliaram os seus objetivos inaugurais ao avançarem para o nível superior e atingirem o nível *stricto sensu*, sob a forma do mestrado e do doutorado⁵ profissional. Segundo Melo (2002), a criação dos mestrados

profissionais possui influência internacional e se aproxima da estrutura norte-americana de pós-graduação, objetivando a aplicação e extensão de conhecimentos a finalidades profissionais ou vocacionais, tais como a *Master of Business Administration, Master of Arts in Education, Master of Engineering e Master of Arts in Teaching*. Ao mesmo tempo, acata regulamentações de agências internacionais de financiamento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird). Em 1995, o Bird apresentou documento intitulado “O ensino superior: as lições derivadas da experiência”, o qual expôs orientações para políticas educacionais, enfatizando a necessidade dos governos redefinirem suas funções relativas ao ensino superior; indicou a implementação de programas de cooperação interinstitucionais e pós-graduações à distância, bem como a aproximação da universidade e do setor produtivo, com prioridade na criação de cursos *stricto sensu*, atendendo à nova dinâmica de mercado; e sugeriram a flexibilização do sistema de pós-graduação, tornando-o receptivo a novas formas de capacitação de recursos humanos.

Diante das demandas associadas à experiência americana e às políticas de articulação internacional, os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil em

5 O doutorado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* recente no Brasil. Foi iniciada a partir da publicação da portaria nº 389/2017. Neste texto abordaremos os mestrados profissionais,

especificadamente, o Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Brasil. Portanto, não é nosso foco analisar o doutorado profissional.

1995, pela Portaria nº 47, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes⁶), e pela subsequente regulamentação expressa na Portaria nº 80/1998, do Ministério da Educação. O argumento desses documentos respalda-se na necessidade de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* diante das demandas sociais oriundas das mudanças tecnológicas, das transformações econômico-sociais e do aumento da procura por profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais.

Barros, Valentim e Melo (2005) ressaltam que o mestrado profissional é destinado a um público externo à academia e se volta para a gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e o aperfeiçoamento tecnológico. As autoras destacam que os mestrados profissionais objetivam a capacitação de recursos humanos para a prática profissional transformadora, preservando a vinculação ensino *versus* pesquisa. Sobre a relação teoria e prática nos mestrados profissionais e acadêmicos, Ostermann e Rezende (2009) apontam que o mestrado acadêmico forma pesquisadores e docentes, enquanto o profissional qualifica para o mercado de trabalho. Ressalta-se a

dicotomia nos níveis de formação profissional no Brasil: de um lado os que pensam e, do outro, os que executam. Esse fato fica evidenciado na própria orientação trazida pela Capes, na Portaria Normativa nº 389/2017⁷, que dispõe sobre os objetivos da modalidade de mestrado e doutorado profissional. Em seu artigo 1º, regulamenta um dos objetivos desses tipos de cursos: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, visando ao atendimento das demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho. Compreendemos que os mestrados profissionais não precisam estimular a utilização do conhecimento de modo pragmático, mas sim promover a relação indissociável entre teoria e prática. Sabemos que, na antiguidade grega, a filosofia ignorou e repeliu o mundo prático, considerado como indigno aos homens livres e próprio dos escravos. Essa ideia perdurou por vários séculos, mesmo que travestida em outras aparências.

Contudo, a dicotomia teoria e prática toma nova forma a partir da concepção marxiana de práxis, considerada por Marx (2004) uma prática sempre fundamentada teoricamente. Desse modo, para a prática se desenvolver, necessita da teoria e precisa ser iluminada por ela. Sendo assim, a práxis é uma

6 Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país.

7 A Portaria nº 389/2017 revogou a portaria (Portaria) nº 17/2009, instituindo no Brasil, além do mestrado profissional, o doutorado profissional.

atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem; uma atividade real, objetiva e ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente (Vázquez, 1968). Ela é teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem; e teórica, visto que essa relação é consciente. Portanto, apesar de serem inseparáveis, a prática tem primado sobre a teoria, pois é ela que se constitui como origem, e a teoria é dela originada.

Diante do exposto, apesar das normativas da Capes preconizarem a modificação da prática do aluno do mestrado profissional, é inviável afirmar que isso ocorrerá sem colocar em evidência a relação “indissociável” entre teoria e prática, pois, alijando um aspecto em detrimento do outro, impossibilitamos a melhoria do trabalho profissional e o aprofundamento do objeto em questão, visto que os estudos passariam a se distanciar do princípio que rege as mediações humanas: a práxis.

Por isso, cabe aos Programas de Pós-Graduação voltados aos mestrados profissionais colocar em foco essa discussão de modo a pressionar os órgãos legisladores a modificarem suas normativas e contemplarem em suas leis as relações intrínsecas entre

teoria e prática. No caso específico da metodologia de pesquisa, a teoria⁸ pode colaborar para que a ação do pesquisador seja mais aprofundada e crítica. Assim, o conhecimento teórico relacionado aos procedimentos e técnicas de pesquisa pode orientar a atividade investigativa dando-lhe um novo sentido, principalmente nas pesquisas aplicadas que demandam participação coletiva.

A partir do exposto, consideramos que o materialismo histórico-dialético pode contribuir para o entendimento epistemológico nas investigações sobre práticas em espaços educativos, pois suas dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas integram uma filosofia da transformação, a qual visa, por meio da análise histórica e dialética da realidade, alcançar sínteses que retomem, em outra dimensão, a conhecimento inicial, e visam, em última estância, à transformação social e coletiva.

Pressupostos do Materialismo Histórico-dialético

Consideramos que poucos são os escritos de Marx⁹ que dizem respeito

⁸ A partir dos estudos marxianos compreendemos que “[...] a teoria refere-se a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado. E essa reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (Netto, 2011, p. 05).

⁹ Dentre os textos produzidos sobre o método de Marx podemos elencar alguns excertos em obras, tais como: (1) o Prefácio do texto “Contribuição à crítica da Economia Política” (Marx, 2015a); (2) o texto “O método da Economia Política” integrante do livro “Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 - 1858: esboços da crítica da economia política” (Marx, 2015b); (3) o Prefácio à primeira edição de “O Capital”, livro I (Marx,

diretamente aos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Marx não se dedicou muito a tal delimitação, apesar de reconhecer a importância de fazê-lo, pelo fato de estar convencido ser mais urgente empregar o seu método científico-filosófico na análise e compreensão da sociedade burguesa.

Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso de qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social [...]. Isto quer dizer, simplesmente, que o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase quinze anos das suas pesquisas iniciais que Marx formula com precisão os elementos centrais do seu método, formulação que aparece na “Introdução”, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858*. É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a

análise contida n’O capital e a fundação da teoria social de Marx (Netto, 2009, p. 04).

Dentre os seguidores do método¹⁰ marxiano está Vázquez (1968), que considera o materialismo histórico-dialético como uma concepção, um modelo de interpretação e de ação no mundo vinculado, conscientemente, à práxis revolucionária, ou seja, a uma filosofia que pode guiar uma transformação humana radical ao desvendar contradições e evidenciar mecanismos de dominação no modo de produção capitalista.

O materialismo histórico-dialético compreende que o conhecimento é social, pressupõe o outro, sendo a apropriação do saber sistematizado necessária para a constituição do sujeito. Diferente das abordagens pós-modernas, as quais consideram a realidade como um texto com múltiplas possibilidades interpretativas, o materialismo histórico-dialético reconhece que a realidade não pode ser explicada de infinitas formas, ao compreender que a essência do objeto não muda e que a matéria conserva sua propriedade independente do sujeito (Marx & Engels, 2007). Por consequência, o que faz o mundo ser como é, o que o produz em todas as dimensões, são as

2013a); (4) o Posfácio da 2ª Edição Alemã do livro “O Capital”, livro I (Marx, 2013b); (5) o texto “I. Feuerbach (Introdução) 1. A ideologia em geral, em especial a filosofia alemã (junho de 1846) I. Feuerbach I”; e (6) o texto “Karl Marx – Friedrich Engels I. Feuerbach Fragmento 2 (De junho a meados de julho de 1846)”, ambos integrantes do livro “A ideologia alemã” (Marx & Engels, 2007).

10 É importante ressaltar que tal método não pode ser compreendido de modo isolado. Assim, “[...] implica conhecer a teoria para conhecer o método, pois caso contrário caímos na epistemologização teórico-metodológica” (Lavoura & Martins, 2017, p. 533-534).

relações materiais estabelecidas em sua dinâmica cotidiana, ou, nas palavras de Marx & Engels (2007, p. 87), “[...] o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. É por causa dessas relações que a sociedade, e o homem individualmente em seu interior, desenvolve-se e, pelo processo histórico pode ser superada por um novo modelo social que comporte um novo tipo de homem. Através desse humanismo-materialista, o materialismo histórico-dialético considera o homem como o maior artesão da realidade, a qual se constitui a partir das relações que a humanidade estabelece entre si e entre a natureza¹¹. Por meio da crítica ao idealismo, o materialismo histórico-dialético afirma que o mundo não é fruto exclusivo do pensamento, nem obra de um ser transcendental que, por bondade, intervém na realidade ou inspira o homem a agir sobre ela. Nas palavras de Marx (2007b, p. 94), seu método se configura

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de

carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Tal método parte dos dados empíricos apresentados na realidade de forma global e difusa, para, em seguida, desagregar esses dados e estabelecer diferentes relações, que possibilitam verificar as múltiplas determinações estabelecidas entre os dados singulares e os universais. O real concreto, por conseguinte, só terá sentido quando a análise a ser realizada sobre ele identificar suas múltiplas determinações. Tal identificação implica, segundo Marx (2015), realizar a viagem de volta: empírico/abstrato-abstrato/empírico:

[...] do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo [ao objeto analisado], mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

11 Para a tradição marxista, trabalho humano “[...] é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais

de seu corpo, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (Marx, 2004a, p. 211).

Por conseguinte, é importante pontuar que os fatos sociais não são isolados, pois há uma relação dinâmica e dialética entre o singular, o universal e o particular. Para Martins (2006), o fenômeno revela, em sua expressão singular, o que é imediato; já em sua expressão universal, revela suas complexidades, suas conexões internas e a sua totalidade histórico-social. Contudo, Martins (2006) infere que nenhum fenômeno se expressa apenas de maneira singular ou universal. Ele se manifesta também em sua configuração particular, assumindo especificidades de uma dada realidade. Desse modo, é impossível construir qualquer conhecimento objetivo sobre indivíduos ou sobre a totalidade social sem a análise dialética dessas três dimensões do fenômeno (objeto de conhecimento).

Em diálogo com Martins (2006), Oliveira (2005) destaca a importância de caracterizar a relação singular-particular-universal no âmbito da investigação científica, afirmando tal relação como requisito para compreender o objeto em suas múltiplas determinações e, acima de tudo, para a superação de falsas dicotomias (do tipo indivíduo-sociedade) presentes nas ciências humanas. Nesse sentido, Martins (2008)

propõe três passos para se alcançar o conhecimento do objeto estudado de modo a desvelar a realidade: (1) a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo; (2) o conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise; (3) a superação da visão analítica, buscando conhecer as mediações estabelecidas entre as partes, das partes com o todo e desse para as partes, de modo a produzir uma síntese da realidade, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, determinações e significações, tornando-se um concreto pensado.

Martins (2008, p. 137) explica esses três passos ao apontar que o conhecimento do real ocorre processualmente, “[...] passa pela abstração do que empiricamente se apresenta de forma desorganizada, avançando para a análise das suas partes constituintes, decompondo o todo caótico, até chegar à síntese [...]”, quando se volta o olhar sobre a totalidade da realidade, mas tendo dela uma visão de suas articulações internas, contradições, determinações mais complexas e mediações¹² produzidas, constituindo no pensamento uma representação daquilo que é a realidade. Portanto, para se conhecer o real é preciso dar conta de todos os nexos que

12 Consideramos neste texto que a categoria mediação refere-se às passagens e conexões entre a totalidade social e os fenômenos singulares, cadeia de vínculos e de determinações múltiplas. É porque o todo não é formado de coisas iguais que é necessário pensar passagens entre diversos. Logo, não se trata de encontrar um ponto médio, mas de investigar nexos

que constituem os fenômenos sociais, tendo como referência vínculos das partes entre si com o todo social. Portanto, entendemos que a totalidade do real não se dá por relações diretas, mas mediadas e recíprocas.

atravessam o fenômeno estudado, cercar o objeto de tal forma a compreendê-lo em sua concretude, em seu movimento de gênese e de desenvolvimento em suas relações reais.

Além desses pressupostos, é importante ressaltar que o materialismo histórico-dialético concebe o objeto do conhecimento não como algo dado, estático, somente limitado ao tempo presente em sua análise, mas como um elemento dinâmico, caracterizado pela diacronia do tempo histórico, o qual mantém múltiplas relações com o que está em torno do fenômeno estudado. Inserido em uma realidade dinâmica, o conhecimento não pode ser traduzido como resultado de um processo acabado, mas de um processo incorporado em uma realidade sempre mais rica do que a ideia que construímos sobre ela, e que pressupõe não apenas interpretar o mundo de diferentes maneiras, conforme teorias pós-modernas defendem, mas também transformá-lo. Assim, o materialismo histórico-dialético constitui-se como uma abordagem teórica imprescindível no trato metodológico-investigativo, pois impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade.

A partir do que colocamos, apresentaremos na seção que se segue os pressupostos da pesquisa participante, pois compreendemos que, dentre suas diferentes técnicas de pesquisa, existem aquelas

fundamentadas no materialismo histórico-dialético e que, de certo modo, sistematizaram modos coletivos de investigação, os quais podem, em tese, contribuir para a conscientização e a transformação social de coletivos subjugados pela sociedade desigual em que vivemos.

Materialismo histórico-dialético e a pesquisa participante

Conforme explicitado, consideramos que o pesquisador necessita apreender não somente a aparência ou a forma dada do objeto, mas também a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica, pois, segundo Marx (1985), toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas coincidissem imediatamente. Logo, o pesquisador precisa ser capaz de mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los e colocar em movimento sua criatividade e imaginação. De acordo com Marx (1968, p. 16), na investigação, o sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, [...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e [...] perquirir a conexão que há entre elas”.

Conforme Netto (2011), para a realização de uma pesquisa pode-se recorrer a instrumentos (técnicas de pesquisa) variados, desde a análise documental até formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação. Netto (2011) aponta ainda que o próprio Marx recorreu a distintas técnicas em suas pesquisas, tais como são

caracterizadas na atualidade: análise bibliográfica e documental, análise textual, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos etc.

Diferentes técnicas podem se constituir como meios para o pesquisador “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados como método. Netto (2011) alerta que instrumentos similares podem, em escala variada, servir a concepções metodológicas diferentes. Compete observar que as ciências sociais desenvolveram ao longo do tempo um enorme acervo de instrumentos (técnicas) de pesquisa, com alcances diferenciados, cabendo a todo pesquisador esforçar-se para conhecer esse acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização.

Nesse sentido, técnicas de pesquisas que se aproximam do materialismo histórico-dialético e possibilitam a participação coletiva podem favorecer o desvelamento do real e, de certo modo, contribuir para o seu processo de superação e transformação. Porém, é necessário ter em mente os limites de toda investigação possui, pois são muitas as

interferências que incidem sobre ela e que podem redirecionar objetivos traçados em seu processo de desenvolvimento.

Feita essa ressalva, compreendemos que o materialismo histórico-dialético influenciou a sistematização de alguns procedimentos de investigação, os quais favoreceram a participação coletiva, dentre eles a pesquisa participante desenvolvida em vários países da América Latina. Faz-se necessário apontar a existência de vários tipos de pesquisa participante, que podem apresentar aproximações ou distanciamentos em relação ao materialismo histórico-dialético. De acordo com Brandão (2006), as teorias e ações de estudiosos como Mahatma Gandhi, Franz Fanon, Paulo Freire¹³, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, João Bosco Guedes Pinto, Leonardo Boff e Orlando Fals Borda, difundiram algumas propostas de participação popular como formas originais e contestatórias, diante das diferentes propostas de desenvolvimento social agenciadas pela Europa e pelos Estados Unidos da América que, na maioria das vezes, implementavam investigações ditas participantes, mas que, na verdade,

¹³ Dirlei de Azambuja Pereira em sua tese de doutorado intitulada “Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético”, aponta que Paulo Freire, ao construir a sua pedagogia, recebeu influências diversas tais como da Fenomenologia, do Existencialismo, do Cristianismo, da Teologia da Libertação, da Hermenêutica, do Marxismo e do Humanismo. Por meio da investigação desenvolvida de matriz bibliográfica, a pesquisa conclui que a base teórica da pedagogia freireana firma-se na ideia de transformação social radical na mesma perspectiva desenvolvida na filosofia social marxiana, entendida,

neste contexto, como o movimento que envolve uma discussão radical sobre classe social e alienação decorrentes do modelo social do capital, e que, obrigatoriamente, precisam ser superadas para a plena realização da emancipação humana. Assim, a pedagogia freiriana, do mesmo modo que o marxismo, propõe uma práxis educativa radicalmente transformadora, vinculada a um projeto educativo comprometido com a transformação social radical e com a superação do sistema social capitalista, efetivando a emancipação humana.

funcionavam apenas como versões de antigas práticas sociais de vocação neocolonizadora.

Na América Latina, em fins da década de 1960, a pesquisa participante manteve-se ligada a ideias e ações sociais de tendência emancipatória. Ao mesmo tempo, tais tendências fundamentavam e instrumentalizavam a educação popular, a teologia da libertação e os movimentos sociais populares. Brandão (2006) aponta que a pesquisa participante surgiu à margem das universidades e de seu universo científico, embora parte de seus principais teóricos e praticantes provenha delas e nelas trabalhem. Paulatinamente, e com resistências, algumas teorias e práticas da pesquisa participante ingressaram no mundo universitário latino-americano por meio de estudantes e de professores ativistas de causas sociais, os chamados militantes da educação popular.

Para Brandão (2006, p. 08), a pesquisa participante na América Latina buscava, em sua origem, a transformação de ações sociais populares por meio de uma elaboração sistemática de conhecimentos pela via de pesquisas sociais postas “[...] a serviço de experiências coparticipadas de criação solidária de saberes, a partir do enlace entre profissionais e/ou militantes agenciados e as pessoas, grupos e comunidades populares”. O autor ainda considera que a pesquisa participante não se relaciona, em sua gênese, às totalizações complexas e holísticas dos paradigmas emergentes pós-modernos, representados por autores seguidores dessa

tendência. Quanto as origens da pesquisa participante, ao menos no grupo que integrou, Brandão (2006, p. 15) considera que “[...] sua fonte é marxista e, em vários documentos, ela aparece como uma abordagem dialética”. Contudo, sabemos que, atualmente, essa técnica investigativa vem sendo apropriada por vários pesquisadores, independente da base epistemológica de suas propostas de pesquisas.

Muitas pesquisas participantes desenvolvidas no Brasil na década de 1980 acompanharam o movimento de redemocratização desse país. A volta de Paulo Freire ao Brasil após o exílio, contribuiu para a organização de vários eventos relacionados à educação, como, por exemplo, a Conferência Brasileira de Educação. Tais ações ampliaram as discussões sobre métodos de pesquisa participativos no campo da educação. Houve, nesse momento, a sistematização de produções importantes: as obras de Carlos Brandão – Pesquisa participante (1984) e repensando a pesquisa participante (1986); a tradução da obra de René Barbier – Pesquisa-ação na instituição educativa (1985); e as publicações de Michel Thiollent, principalmente, o livro Metodologia da pesquisa-ação (1985).

Segundo Fals Borda (1984, p. 43), a pesquisa participante refere-se à pesquisa da ação voltada às necessidades de populações que “[...] compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais

contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”. É o procedimento de pesquisa que, ao invés de se preocupar somente com a explicação dos fenômenos sociais depois de acontecerem, visa, por outro lado, favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência que possibilitam a um determinado grupo, assumir de forma crítica e autônoma seu papel de protagonista e ator social.

Para Freire (1984), essa seria uma alternativa de realizar pesquisa como ato de conhecimento, contando com pesquisadores profissionais e grupos populares que, juntos, desvelariam a realidade concreta. Freire (1984) sugere alguns passos essenciais para se realizar pesquisas de cunho participativo: (1) analisar os estudos existentes sobre o tema; (2) delimitar a pesquisa; (3) visitar o campo a ser investigado; (4) expor proposta de pesquisa para a comunidade e lideranças; (5) em caso de aceite, explicar detalhadamente a pesquisa; (6) reunir lideranças da comunidade parceira e demais representantes populares para dar encaminhamento à proposta; (7) apresentar, após as discussões, documento com os problemas elencados; (8) convidar especialistas para ajudar a compreender o discurso popular; (9) organizar um pré-projeto em colaboração com os grupos populares; (10) implementar o projeto; (11) realizar nova pesquisa para análise do projeto.

Complementando tais pressupostos, Falz Borda (1984) aponta princípios

procedimentais que necessitam ser seguidos em pesquisas dessa natureza: (1) compreender o espaço intelectual e técnico do pesquisador, apresentando o seu compromisso com a causa popular; (2) evitar copiar tendências sem levar em conta o meio cultural em que a pesquisa está inserida; (3) ouvir as bases de forma organizada e sem arrogância intelectual; (4) sugerir o que será investigado de modo participativo; (5) promover o conhecimento teórico e metodológico contribuindo para a independência das lideranças na realização de outras pesquisas; (6) observar no campo investigado as aplicações concretas dos princípios da pesquisa, mantendo ação e reflexão constantes no trabalho de campo; (7) utilizar técnicas de produção de dados que promovam o diálogo, rompendo com a assimetria das relações sociais geralmente impostas por alguns pesquisadores; (8) ter em mente que os problemas sociais contemporâneos exigem, para explicação e solução, níveis complexos de análise que ultrapassam qualquer área especializada.

Tanto os passos de Freire (1984) quanto os pressupostos de Falz Borda (1984) distanciam-se das perspectivas investigativas que colocam em evidência relações dicotômicas e opressoras entre sujeito-objeto. Sem deixar de incorporar os princípios descritos, Pinto (2014), a partir de abordagem marxista e de estudos sobre pesquisas participantes, alerta que é possível admitir ao menos três níveis de investigação científica

sobre a realidade sociocultural: (1) Nível descritivo: nesse primeiro nível procura-se captar a realidade sociocultural através das percepções, tanto dos pesquisadores, quanto dos membros da comunidade. Cabem todas as técnicas para captar essa percepção: enquete, dados de censos, registros, observação participante, questionários e entrevistas. (2) Nível analítico-redutivo: em um nível mais profundo, o pesquisador procura analisar as concepções da comunidade sobre a realidade. Tal análise pressupõe a identificação dos elementos constituintes dessa percepção, integrando temas fragmentários dentro de uma totalidade. A redução significa recompor os elementos presentes na percepção interligando-os a outros com a intenção de explicá-los como parte de uma totalidade. “Os problemas de uma comunidade, não são fatos que se explicam por si mesmos, mas como efeitos de uma estrutura geral, que é necessário desvendar” (Pinto, 2014, p. 103). É preciso, portanto, conhecer essa estrutura geral, entendendo a estrutura básica da sociedade na qual se situa histórica e geograficamente a comunidade estudada. (3) Nível histórico-genético: como essa totalidade apresentada sincronicamente é produto de um processo histórico, sua explicação exige o desvendamento de suas origens históricas, ou seja, de sua dimensão diacrônica sem a qual se perde o aspecto processual.

Ao se aproximarem das prerrogativas do materialismo histórico-dialético devido, principalmente, ao foco que possuem na

transformação social (Freire, 1984; Fals Borda, 1984) e também devido à vinculação com a dialética marxiana (Pinto, 2014), as pesquisas de cunho participativo, a partir do viés empregado neste artigo, reafirmam-se como um procedimento investigativo que visa ao empoderamento dos participantes, dando-lhes a oportunidade de ampliar suas consciências de modo a agirem sobre o mundo, desvelando-o a contrapelo. Contudo, é necessário reafirmar que o esforço científico para conhecer a realidade não se resume a descrevê-la, mas também busca explicá-la para poder transformá-la. Por conseguinte, a pesquisa participante intenta captar a realidade através das percepções dos integrantes da investigação, mas não determina que a pesquisa empreendida termine nesse ponto. É necessário ir além das aparências ou da descrição dos fenômenos para encontrar explicações, realizar a viagem de retorno, conforme apontou Marx (2015). Essa indicação de retorno pode ser visualizada no artigo em tela por meio das proposições de Pinto (2014), precursor da pesquisa participante no Brasil, ao apresentar o nível histórico-genético da investigação científica, e também de Martins (2008), estudiosa das produções marxianas, ao propor o terceiro passo relacionado com a superação da visão analítica para se alcançar o conhecimento do objeto estudado.

Cabe repetir, então, que consideramos a realidade como histórica. Nesse sentido, para explicá-la é preciso revelar

sua dimensão diacrônica/sincrônica, permitindo ver essa realidade como processo em desenvolvimento.

Implica não somente ‘conhecer’ a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas (Lavoura & Martins, 2017, p. 534).

A partir dos pressupostos e relações elencadas, na próxima seção apresentamos proposta de pesquisa participante realizada no âmbito de um mestrado profissional.

Pesquisas desenvolvidas em um Mestrado Profissional na Área de Ensino de Humanidades

Com o objetivo de exemplificar uma possibilidade de diálogo entre o materialismo histórico-dialético e as pesquisas participantes, em especial aquelas realizadas

no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Brasil, discorreremos acerca da proposta de curso de formação de professores realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech¹⁴), que integra o mestrado mencionado. Sabemos que os estudos sobre a cidade se constituem como temática relevante no campo da educação e, conseqüentemente, do ensino, pois podem contribuir com a práxis do professor, ampliando sua compreensão sobre aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento contraditório e dialético do fenômeno urbano. O Gepech, formado por mestrandos e professores do Ifes, começou suas atividades em março de 2016, momento também do início do referido mestrado, visando alcançar os seguintes objetivos: 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas contra-hegemônicas de se conhecer, em especial, as cidades do Estado do Espírito Santo. Como forma de

¹⁴ Os dados referentes às ações, aos cursos, textos e integrantes do Gepech podem ser acessados em <https://gepech.wordpress.com/integrantes-2/>.

atingir o primeiro objetivo do Gepech, a partir de alinhamento teórico com autores inseridos no materialismo histórico-dialético, o grupo participou de atividades que buscaram ampliar o conhecimento dos participantes: visitas a espaços educativos da cidade, palestras/entrevistas com estudiosos da área e discussões sobre textos teóricos de base marxiana.

Para atender ao segundo objetivo, o grupo sistematizou uma série de formações de professores de acordo com os objetivos das pesquisas desenvolvidas pelos mestrados. Relataremos neste artigo o curso de formação de professores intitulado “Educação na Cidade: estudos sobre o processo de modernização de Vitória”, que integra a pesquisa de três mestrados do Gepech, os quais, por afinidade temática, propuseram-se a realizar um único curso de formação de professores com diferentes abordagens sobre o tema central. O curso teve como público-alvo professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, licenciados nas áreas de Arte, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e em exercício em sala de aula na rede pública de ensino no ano de 2017. Foi realizado na modalidade semipresencial no período de 16-05-2017 a 04-07-2017, com 60

horas de atividades, distribuídas em encontros de estudos presenciais, atividades não presenciais por intermédio da Plataforma *Moodle*, visitas mediadas a espaços da cidade de Vitória e, ao final do curso, apresentação de relatos de experiências de atividades pedagógicas implementadas nas escolas a partir dos estudos realizados. Durante o curso, os professores participantes discutiram e avaliaram três materiais educativos produzidos pelos mestrados e seus respectivos orientadores, a saber: “Educação na cidade: o processo de modernização da cidade de Vitória em debate”; “Parque Moscoso¹⁵: espaço-memória da cidade de Vitória” e “O entorno da Vale¹⁶ na perspectiva da Educação na Cidade”. Esses materiais foram elaborados a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e buscaram apresentar o processo de modernização da cidade de Vitória, revelando aspectos contraditórios e sugerindo roteiros de visita à cidade que colocaram em discussão tais aspectos. Como modo de avaliar os materiais educativos produzidos, realizamos ação compartilhada com os professores participantes estimulando-os a refletirem sobre as potencialidades de tais materiais quanto aos seus aspectos pedagógicos,

¹⁵ O Parque Moscoso foi inaugurado em 1912 e é um parque urbano característico da cidade de Vitória.

¹⁶ A Companhia Vale do Rio Doce foi criada em 1942 como empresa estatal. Atualmente, é uma multinacional e uma das maiores produtoras de minério de ferro do mundo. Em 2015, a empresa Samarco, controlada pela BHP Billiton (mineradora australiana) e pela Vale, foi agente do crime ambiental que destruiu

um importante rio destinado ao abastecimento de água nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. No Espírito Santo, a Vale está sediada na orla da Praia de Camburi, em Vitória, e é responsável pela emissão de excessivos poluentes no ar da região chamada de Grande Vitória, que abarca vários municípios do estado do Espírito Santo.

formais, críticos e comunicacionais. Esse processo visou alcançar o terceiro objetivo do Gepech referente à sistematização coletiva de materiais educativos.

Além de procurarmos abarcar os pressupostos da pesquisa participante nos encontros e atividades do Gepech, buscamos também, com relação ao curso de formação de professores, assegurar que tais pressupostos fossem contemplados. Planejamos, executamos e avaliamos de forma conjunta os momentos do curso de formação de professores, dando oportunidade a todos de acompanharem e atuarem na implementação da proposta. Durante o curso de formação de professores objetivamos estimular discussões sobre o processo de modernização da cidade de Vitória, de forma a desvelar as contradições que não poderiam ser percebidas sem o entendimento das categorias principais do materialismo histórico-dialético e também do método de modo geral.

Propusemos, por conseguinte, o conhecimento da história da cidade de Vitória a partir de um viés contra-hegemônico. Para avaliar o curso, buscamos ouvir os participantes e a cada etapa refletimos sobre nossas ações, reorganizando os caminhos trilhados e definindo novas rotas a partir das experiências vivenciadas. Utilizamos técnicas de produção de dados que estimulasse o diálogo entre os professores participantes e os organizadores do curso, com vistas a evidenciar o conhecimento de todos os

envolvidos. Para tanto, recorremos a vídeo-gravações, fotografias, rodas de conversas, produção de textos escritos e relatos de experiência como modo de registrar e, na sequência, analisar os diálogos estabelecidos entre os participantes e os estudos teóricos mediados.

Cabe novamente reforçar que os mestrandos organizadores do curso de formação de professores encontram-se desenvolvendo pesquisa no Mestrado em Ensino de Humanidades, o qual visa, por meio do materialismo histórico-dialético, refletir, a partir de enfoques geográficos, ambientais, culturais e históricos sobre a cidade de Vitória, e promover novos modos de conhecer o fenômeno estudado revelando seus aspectos contraditórios e históricos. Desse modo, compreendemos que o curso de formação de professores constitui-se não só como objetivo do Gepech, mas também integra os objetivos das pesquisas realizadas pelos mestrandos, ao estimular a análise os dados produzidos, relacionando-os à base teórica e sistematizando sínteses acerca do percurso investigativo, de modo a, por meio da pesquisa, compreender cada objeto de modo enriquecido.

Além disso, consideramos que tanto o curso quanto o material educativo disponibilizado estimularam os professores participantes a assumirem, de forma crítica e autônoma, funções de protagonismo e autoria social, fato que ficou destacado nos relatos de experiência desses profissionais no final do

curso. Os relatos e demais registros indicam mudanças nos modos de compreensão dos sujeitos, proporcionando uma nova qualidade de pensamento, com projeções para ações futuras no âmbito do ensino. Da mesma maneira, reconhecemos que, como organizadores do curso e coordenadores do Gepech, ampliamos nosso conhecimento sobre o espaço urbano, aprimoramos nossos modos de convivência com o outro, ao potencializarmos, cada vez mais, as interações com vistas à apropriação do conhecimento, além de visualizarmos mudanças necessárias para cursos posteriores. Sabemos que essas iniciativas se constituíram como um modo de nos aproximarmos do real, sobretudo dos professores e, por conseguinte, da Escola. Contudo, conforme aponta Pinto (2014), Martins (2008) e Lavoura (2017) cabe empreendermos mais esforços para ampliar análises na busca pela ampliação dos graus de abstração do pensamento com objetivo de chegar a unidades de análise mais tênues e de encontrar as determinações dos objetos investigados. Nesse sentido, concordamos com Lavoura & Martins (2017, p. 266) quando apontam:

Ocorre que as categorias de análise que expressam as determinações do objeto não estão reveladas na imediatez factual do mesmo. É preciso arrancá-las, extraí-las do objeto, pois são constitutivas dele. E somente podem ser alcançadas e reproduzidas em pensamento por meio do processo de abstração analítica do investigador, alcançando as categorias e os conceitos. Como se vê, a investigação

científica é um verdadeiro processo de enriquecimento do pensamento do sujeito investigador, que se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações, visto que as determinações não estão isoladas entre si. Elas estão articuladas dentro da totalidade do objeto, num verdadeiro sistema de mediações. Conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações numerosas.

Consideramos que as ações empreendidas pelo Gepech, sobretudo o curso que relatamos, foram modos de favorecerem aproximações com a realidade escolar e, sobretudo, promoveram o diálogo com professores da educação básica. Porém, tais ações exigem continuidade para que tanto pesquisadores quanto os professores participantes possam alcançar níveis mais aprofundados e abstratos de compreensão dos processos de modernização da cidade de Vitória e suas relações com o campo educativo. Nesse sentido, esperamos que a partir das pesquisas empreendidas no Gepech possamos realizar sínteses sobre o conhecimento apropriado, voltando nossos olhares para a cidade com uma visão articulada, reveladora de suas contradições, das mediações que se estabelecem e que veiculam o espaço urbano aos ditames do capital.

Considerações Finais

Como apontamos, o objetivo deste artigo foi apresentar pressupostos do materialismo histórico-dialético, estabelecendo diálogo entre esse método, a pesquisa participante e as investigações realizadas no Gepech. Comentamos as especificidades dos mestrados profissionais no Brasil e reafirmamos a importância de contribuirmos para a indissociabilidade entre teoria e prática nesse tipo de mestrado. Elencamos também ações do Gepech como forma de exemplificarmos algumas atividades de pesquisa realizadas a partir do materialismo histórico-dialético e da pesquisa participante.

Inferimos que a pesquisa participante sistematizada por militantes latino-americanos da educação popular, sob a luz do materialismo histórico-dialético, pode se constituir como um procedimento contra-hegemônico, uma técnica investigativa que potencializa pesquisadores e demais participantes a ampliarem suas consciências, visando à transformação social.

Entendemos que desvelar as condições de reprodução social impostas pelo capital incide na ampliação do olhar dos participantes da pesquisa, estimulando a compreensão de sua classe social, de seus direitos e de suas potencialidades. Vislumbramos que pesquisas na área da educação e do ensino possam favorecer a sistematização de processos educativos

emancipadores e reveladores dos mecanismos opressores adotados pela classe dominante com vistas a instigar a participação coletiva no processo de construção de uma sociedade igualitária.

Destarte, entendemos que a pesquisa participante, em especial a sistematizada por militantes latino-americanos da educação popular, aproxima-se das prerrogativas do materialismo histórico-dialético devido ao foco na transformação social e coletiva, à vinculação com a dialética marxiana e ao estímulo ao empoderamento dos participantes. Constitui-se, portanto, como um ponto de partida para apreensão imediata do objeto investigado, a qual necessita estar relacionada a um método que permita ao pesquisador desvelar a aparência do objeto investigado, apreendendo o seu movimento, encontrando suas múltiplas determinações por meio da análise histórico-dialética da realidade e alcançando sínteses que retomam, em outra dimensão, o objeto investigado.

Faz-se necessário que o pesquisador vá além do dado imediato e se desloque da empiria à concretude real do objeto de pesquisa, descobrindo traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas, as quais são expressão das determinações do objeto. Durante a investigação, cabe compreender o objeto de pesquisa como expressão de um processo que ocorre nas reiteradas aproximações com o real, e que está orientado, conforme sugere Marx (2015), a alcançar não mais as representações

caóticas de um todo, mas a rica totalidade de muitas determinações e relações.

Referências

- Barros, E. C., Valentim, M. C., & Melo, M. A. A. (2005). O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 2, 124-138. Acedido junho 7, 2016, em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>.
- Brandão, C. R. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In Brandão, C.R. & Streck, D.R. (Eds), *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras.
- Leite, P. S. C. (2017). Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. *Atas CIAIQ 2017 - Investigação qualitativa em educação*, 1, 847-856. Acedido fevereiro 16, 2018, em <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1405/1362>.
- Della Fonte. S. S. (2010). Filosofia da educação e “agenda pós-moderna. In Duarte N. & Della Fonte S. S. (Eds), *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Fals Borda, O. (1984). Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In C. R. Brandão (Ed), *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1984). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In C. R. Brandão (Ed.), *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Lavoura, T. N. (2017). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação qualitativa em educação. *Atas CIAIQ 2017 - Investigação qualitativa em educação*, 1, 263-267. Acedido julho 19, 2017, em <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1342/1300>.
- Lavoura T.N. & Martins L.M. (2017). A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Revista Interface (Botucatu)*, 21(62), 531-41. Acedido julho 20, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160917.pdf>.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Reunião anual da Anped*, 29, 01-17. Acedido maio 3, 2017, em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>.
- Martins, M. F. (2008). *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* São Paulo: Autores Associados.
- Marx, K. (2004a). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

- Marx, K. (2004). *O capital: crítica da economia política: livro 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- Marx, K. (2015). *O método da Economia Política*. In K. Marx. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 - 1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo. Editorial.
- Marx, K. (2008). Prefácio. In K. Marx. *Contribuição à crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular.
- Marx, K. (2013a). Prefácio à primeira edição. In K. Marx. *O Capital: Crítica da Economia Política, livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. (2013b). Posfácio da 2ª Edição Alemã (1873). In K. Marx. *O Capital: Crítica da Economia Política, livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. & Engels, F. (2007a). I. Feuerbach (Introdução) 1. A ideologia em geral, em especial a filosofia alemã (junho de 1846) I. Feuerbach. In K. Marx & F. Engels. *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)*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. & Engels, F. (2007b). I. *Feuerbach Fragmento 2* (De junho a meados de julho de 1846). In K. Marx & F. Engels. *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)*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Melo, K. V. A. (2002). *Origem e institucionalização da pós-graduação stricto sensu profissional: um estudo de casos*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Administração - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
- Netto, J.P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Netto, J. P. (2009) *Introdução ao método na teoria Social*. In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss.
- Ostermann, F. & Rezende, F. (2009). Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 26, 66-80. Acedido junho 7, 2016, em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2009v26n1p66>.
- Pereira, D. A. (2015). *Fontes filosóficas da pedagogia de Paulo Freire: a transformação social radical inspirada em Karl Marx como núcleo sintético*. Tese de doutorado, Departamento de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Acedido julho 20, 2017, em http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2950/1/Dirlei%20de%20Azambuja%20Pereira_Tese.pdf.
- Pinto, J. B. G. (2014). *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados*

e apresentados. Belém: UFPA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.

Vázquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

O Programa de Integração da Educação Profissional para Jovens e Adultos: tensões e vínculos com a emancipação humana

Adriana de Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: adryanaalmeida@gmail.com

Resumo. No presente artigo, realiza-se uma análise crítica das tensões e os vínculos entre os Cursos Técnicos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - e o processo de emancipação humana referenciado nos documentos oficiais de sua proposta pedagógica. A partir das referências e orientações teórico-metodológicas do PROEJA discute-se como jovens e adultos participam desse processo formativo e como se apropriam da prática pedagógica relacionando-a com a emancipação humana. A metodologia de pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa com características de estudo de caso e privilegia a análise das reflexões coletivas dos sujeitos. É possível compreender tanto nas entrevistas como nos grupos focais que a relação entre educação e emancipação está presente nos discursos e, frequentemente, vem associado às metodologias utilizadas pela escola e pelos professores. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e grupo focal. Os resultados indicam transformações individuais significativas na vida dos sujeitos, porém o PROEJA não garantiu que os princípios fundamentais da emancipação humana se efetivassem. Nesse sentido, as forças individuais não se tornaram forças sociais e políticas capazes de concretizar a formação integral de jovens e adultos anunciada pelo programa.

Palavras-chave: Adultos. Curso técnico. Emancipação humana. Jovens. PROEJA.

The Program for the Integration of Vocational Education for Young People and Adults: tensions and links with human emancipation

Abstract. In this article, a critical analysis of the tensions and the links between the Technical Courses of the Program of Integration of the Professional Education to the Basic Education in the Modality of Education of Young and Adults - PROEJA - and the process of human emancipation referenced in the official documents of his pedagogical proposal. From the theoretical-methodological references and orientations of the PROEJA it is discussed how young people and adults participate in this formative process and how they appropriate the pedagogical practice relating it to human emancipation. The research methodology is anchored in a qualitative approach with case study characteristics and privileges the analysis of the collective reflections of the subjects. It is possible to understand both in the interviews and in the focus groups that the relationship between education and emancipation is present in the speeches and is often associated with the methodologies used by the school and the teachers. Data collection was done through interviews and a focus group. The results indicate significant individual transformations in the subjects' lives, but the PROEJA did not guarantee that the fundamental principles of human emancipation would be effective. In this sense, the individual forces did not become social and political forces able to realize the integral formation of young people and adults announced by the program.

Keywords: Adults. Technical course. Human emancipation. Young. PROEJA.

Introdução

A Educação Profissional, no Brasil, sofreu inúmeras reformas de acordo com as demandas das políticas educacionais em cada cenário político e econômico do país.

Orientadas por esses interesses econômicos e políticos, a educação profissional e a educação de jovens e adultos, em 1990, passaram por reformas que modificaram os princípios e a estrutura destas modalidades de ensino. A Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) n.º 9394/96 veio atender às necessidades formativas do contexto de um mundo configurado em novas necessidades de vida e de trabalho.

A implementação desta lei significou o estímulo a preferência por um ensino que atendesse diretamente as necessidades do mundo do trabalho. No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 incentiva que as instâncias de ensino privilegiassem ora a formação básica, popularmente conhecida como regular, ora uma formação técnica (pós-medio e técnico-profissionais). No ano seguinte, publica-se o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, para a promoção de credenciamentos para oferta de cursos a distância dirigida à educação de jovens e adultos, ao ensino médio e a educação profissional de nível técnico. O ensino, no âmbito desses decretos, volta-se para um caráter dual, fragmentando cultura geral e cultura técnica. Apenas em 2004 esses decretos são revogados e substituídos pelo Decreto nº 5.154/04, o qual institui o ensino integral, subsequente e concomitante para a Educação Profissional.

A integração do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, uma opção no âmbito do Decreto nº 5.154/04, incorporado à LDB n.º 9.394/96 pela Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008, faz retomar o desafio de se construir uma articulação orgânica entre trabalho como princípio educativo e ciência como criação/ recriação

pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005). Para integrar dimensões que historicamente sempre estiveram separadas - conhecimento científico e conhecimento técnico -, é necessária uma reflexão sobre a representatividade da política educacional e do lugar ocupado por essas modalidades de ensino, cada uma a sua vez, na formação do trabalhador. Portanto, envolve um conjunto de situações desafiadoras que exigem cuidados especiais em relação à metodologia e organização teórica, estrutural e temporal do currículo, uma vez que muitas escolas apresentam uma limitada estrutura, tanto em termos de recursos humanos quanto físicos.

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Sendo assim, estabelece como eixo o trabalho como princípio educativo, na tentativa de romper com a dicotomia entre educação geral e educação técnica. Realizar esse processo implica perceber, na escola, um espaço para o desenvolvimento de estudos significativos e superar a visão de uma escola desvalorizada e hipertrofiada, conforme indica Saviani (1996).

Outro princípio pensado pela proposta do PROEJA indica levar o jovem e o adulto à emancipação humana. O Documento

Orientador do Proeja aponta, no Item 4.1 dos “Fundamentos Político-pedagógicos do Currículo”, que em síntese constituir-se-á um dos fundamentos principais que norteiam a organização curricular para cumprimento do Programa: “A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana” (Brasil, 2007, p.47). Nas investigações realizadas pela pesquisa, observou-se que houve um investimento por parte do governo federal e dos governos estaduais na promoção de formação de professores para o PROEJA, tanto em cursos de especialização como na formação continuada de professores. No entanto, verificou-se que a preocupação dos docentes se centralizou na constituição da matriz curricular e do perfil profissional de cada curso técnico. No que diz respeito, a incorporação dos princípios na prática pedagógica dos cursos, houve a tentativa de realização de oficinas para esclarecer os eixos e fundamentação teórico-metodológica proposta pelo Programa. Nessas oficinas, notou-se que os jovens e adultos associavam a eficácia do curso à metodologia dos docentes e a emancipação era compreendida como as dinâmicas entre a sala de aula e sua relação com a profissão. Nesse sentido, questiona-se: quais os vínculos estabelecidos entre o PROEJA e a emancipação humana? Como a metodologia e prática pedagógica, por si só, pode ser instrumento eficaz para a melhoria na condição de vida dos sujeitos?

Diante do exposto, este artigo realiza uma análise crítica das tensões e os vínculos entre os Cursos Técnicos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - e o processo de emancipação humana referenciado nos documentos oficiais de sua proposta pedagógica. A partir das referências e orientações teórico-metodológicas do PROEJA discute-se como jovens e adultos participam desse processo formativo e como se apropriam da prática pedagógica relacionando-a com a emancipação humana. A metodologia de pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa com características de estudo de caso e privilegia a análise das reflexões coletivas dos sujeitos.

Os dados apresentados compõem os estudos da pesquisa realizada no doutorado em educação e investigou 45 (quarenta e cinco) jovens e adultos que concluíram o PROEJA, no período de 2010 a 2013 em uma capital brasileira. A metodologia de pesquisa de natureza qualitativa utilizou-se de entrevistas e grupo focal com jovens e adultos de cinco instituições de ensino públicas. A entrevista buscou identificar por meio da concepção de emancipação humana elaborada por Marx (2010, p.54) em que medida o jovem e adulto individual em sua vida empírica, em seu trabalho individual e as suas relações individuais, reconhece e organiza suas “*forces propres*” (próprias forças) como forças sociais. A partir dessa

análise os jovens e adultos foram convidados a participar do grupo focal, por compreender que é na experiência coletiva, por meio da abertura para a realidade, que a força individual pode se tornar força social e força política, em uma concepção dialética da realidade.

O grupo focal, nessa perspectiva, foi utilizado para compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (Gatti, 2005). Assim, a concepção dialética ganha força, ao considerar que a contradição é a essência propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real. Essa dimensão traz à tona o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações repõem, continuamente, o movimento da história. Para Thompson (2000): “a experiência surge, espontaneamente, no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (p.16). Nesse sentido, entende-se que a emancipação humana se situa na perspectiva da totalidade, da essência humana, a transformação da sociedade; portanto, não é uma necessidade de manifestação livre de si, para o sujeito contemporâneo; é, sobretudo, assegurar a existência da humanidade. Esse processo demanda uma educação que retorne à função de elevar as subjetividades, uma educação que não seja a justificadora da perenização dos limites da sociedade atual, mas que se

efetive como questionadora da atual ordem social.

A implantação dos cursos técnicos do PROEJA e a proposição de educação voltada à emancipação humana.

O PROEJA foi construído a partir das discussões do período de 2003 a 2006 entre um grupo de professores, pesquisadores de diversas Universidades brasileiras e pela Secretaria de Educação Profissional do Ministério da Educação. A princípio, o propósito do Programa era garantir a integração entre escolarização básica, profissionalização e elevação do nível de escolaridade dos jovens e adultos. Para Amorim (2007), no início da implantação do Proeja, já havia a necessidade de ir além das fronteiras restritas do acesso a escola, sendo necessário alargar a concepção de direito à educação. Para o autor a visão e modo como os jovens e adultos são pensados condicionaria esse projeto de educação para o seu êxito ou o seu fracasso.

A ampliação das possibilidades de atendimento aos trabalhadores, aqueles que historicamente ficaram sem acesso à escolarização e à formação profissional, foi entendida como uma forma de desafio para o PROEJA. Essa característica, ao mesmo tempo em que amplia e renova as possibilidades de atendimento ao público excluído da escolarização e formação profissional, também revela o seu potencial de desafio,

justamente por favorecer uma epistemologia da formação de jovens e adultos no país.

Nos documentos oficiais do governo e na literatura elaborada para a educação de jovens e adultos e para o PROEJA é constante a relação entre escolarização, trabalho e a expectativa de melhoria de vida, a exemplo da defesa do ex-diretor geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, na introdução do Relatório global sobre a sobre a aprendizagem e educação de adultos:

A educação de adultos é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos. *A aprendizagem emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas.* Mas também beneficia suas famílias, comunidades e sociedades. A educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis (Unesco, 2010, p.8, *grifos meus*).

A emancipação descrita neste trecho, não é a mesma defendida nesse estudo, pois está relacionada ao fato de o jovem e o adulto serem os responsáveis por sua aprendizagem e por desenvolver competências técnicas para o “aprender a aprender”; isto significa, que o sujeito é responsável por sua pró-atividade. Esse conceito está diretamente relacionado ao fato de o ser humano adequar-se às novas demandas das chamadas habilidades para o séc. XXI. O conceito de habilidades sociais ou

habilidades para a vida, consideradas essenciais no séc. XXI vem sendo reconhecido como um componente curricular que atende as necessidades da sociedade e amplia as competências dos sujeitos para a competitividade e autoria. Todavia, nessa perspectiva, a sistematização do conhecimento científico deixa de ser a protagonista no processo de ensino e aprendizagem e passa a ser secundária, pois a ênfase volta-se para os processos que envolvem as habilidades para o desenvolvimento socioafetivo, a capacidade em lidar com estresse, o relacionamento interpessoal.

Luria (2003) explicita que a escola por si mesma não gera mudanças radicais na sociedade por não ser independente das relações econômicas e sociais; por outro, revela a essencialidade da educação formal para transformação e elevação da consciência, para o aprimoramento dos instrumentos do pensamento, para o desenvolvimento das potencialidades e dos sentidos humanos. Gramsci destaca que a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. Abstrair o ser humano das relações sociais ou distinguir o mundo da necessidade do mundo da liberdade é afirmar uma posição idealista de ser humano. Para tanto, é importante que na ação educativa sistemática se construa uma ação comprometida em formar o trabalhador como sujeito capaz de pensar, de estudar, de

dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2000, p.49).

A relação “trabalho e educação” também está articulada à inflexibilidade dessas instituições formais de ensino compreenderem a realidade dos jovens e adultos. Nos grupos focais, os jovens e adultos descreveram as seguintes situações:

E4 – Você precisa ser muito determinado para não parar de estudar, para não sair da escola, porque a gente não tem como estudar, como conciliar trabalho e estudo.

E5 – Eu chego à escola cansado e com fome. Às vezes estou só com o almoço, fico sem comer nada. Temos 11 matérias, é difícil demais e ainda tínhamos semana de provas. Nessa semana é complicado, o Curso não deveria ser assim, fica puxado.

E7 – Não temos como repor as aulas que faltamos, quando o aluno faltava, ele reprovava.

E8 – Em contrapartida se as aulas começassem mais tarde, sairíamos mais tarde e quem mora longe, chegaria em casa 1 ou 2 horas da manhã.

E9 – Se saíssemos antes, não teríamos férias, fazer o curso foi complicado por conta disso.

E10 – É, nós somos flexíveis, mas o sistema não é.

Nessa rigidez da estrutura escolar, um dos primeiros objetivos do Proeja, torna-se destituído de significado, pois, a finalidade era construir uma política perene que garantisse o alargamento de matrículas, a permanência, o sucesso e aprendizagem de jovens e adultos:

“o horizonte que se almeja aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública [...]” (Brasil, 2007, p.13). Assim, afirmam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, como primeiro princípio para o Proeja:

O primeiro princípio remete ao compromisso com a inclusão da população nas ofertas educacionais e precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (Paraná, 2010, p.20).

Em seguida, a diretriz destaca que é fundamental que a Educação Profissional seja ofertada com qualidade e de forma pública, gratuita, atendendo às necessidades dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso, e que, portanto, precisam de uma escola, e que tenha o trabalho na perspectiva da formação emancipatória dos sujeitos envolvidos (Paraná, 2010 p.20). A primeira contradição evidenciada nas falas dos jovens e adultos é a dificuldade em conciliar o trabalho e a frequência às aulas no Proeja. Marx (2005, p.152) na “Crítica ao direito de Hegel” define que: “não basta que o pensamento procure

realizar-se; a realidade deve, igualmente, compelir ao pensamento”.

A segunda contradição derivada dessa afirmativa, apontada como sendo essencial no documento, é que querem viabilizar o processo de emancipação humana por meio de um processo educativo que exige a obrigatoriedade de 11 disciplinas em um semestre, e ainda obriga os alunos a realizarem semanas de provas. Agregando a esse instrumento de avaliação, além da “nota maior do semestre” – um peso emocional e psicológico como requisito para ingresso no próximo semestre – é aniquilar as frentes de qualquer tipo de emancipação. Esse movimento, sobretudo, expressa a adesão aos processos produtivos e enquadra-se nas demandas do capitalismo contemporâneo.

Convém dizer ainda que o desenvolvimento do capitalismo potencializou a necessidade de se pensar a educação na perspectiva dos reais interesses do mundo do trabalho sendo ela direcionada a uma nova condição de produtor de mercadorias por meio da venda de sua energia física e mental.

Marx (1989) reitera que a emancipação humana demanda que os homens se reconheçam além de suas individualidades, isto é, como forças sociais capazes de promover mudanças estruturais na sociedade. Assim, a emancipação humana requer a superação dos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do trabalho no modo de produção capitalista. A emancipação humana, portanto, evidencia-se

pelo controle do homem coletivo sobre as condições sociais de produção da existência (Marx, 1989; Rummert, 2008).

Entende-se por meio da dialética que as iniciativas para uma educação na perspectiva da emancipação humana envolvem as subjetividades e interesses dos jovens e adultos, a organização e consciência dos grupos, classe e luta de classes, instrumentos concretos de legitimação e de contestação da ideologia dominante. Sendo assim, é importante compreender os vínculos entre o Proeja e a emancipação humana.

Tal como define Iasi (2011), compreendemos que a emancipação humana exige que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, “diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano” (IASI, 2011, p.59). Essa afirmativa nos permite conhecer que o fundamento da emancipação humana, para Marx, é a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada. A ideia de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, está presente desde o Iluminismo. Para toda a sociedade moderna, pós Revolução Francesa (1789), a autonomia do sujeito é um princípio muito importante. Isso significava que o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, poderia superar a menoridade

e construir o conhecimento científico, sem influência de crenças ou preconceitos, a fim de dominar e quantificar toda a realidade.

No entanto, o projeto de sociedade moderna, fundamentado no sujeito autônomo e na independência do Estado, não favoreceu a emancipação humana. Para a Teoria Crítica, em especial com Theodor Adorno (1985), a emancipação pode relacionar-se ao contexto educacional. O que Adorno propõe é superar a concepção idealista e individualista de emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo possível assim desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. Para isso, pontua que a emancipação humana está relacionada à observação do real e, também, de seu processo de transformação. Sendo assim é preciso conduzir a observação efetiva e concreta de uma mesma realidade, reportar-se a ela e nela reconhecer e identificar, e assim perceber aquelas circunstâncias nela presentes a fim de submetê-las à sua análise.

O processo de emancipação humana, portanto, faz com o que o homem se reconheça em sua humanidade. Thompson (1981) em a Miséria da Teoria afirma que a teoria não pode se constituir uma coisa mecânica, mas traduzir os movimentos de homens e mulheres que constroem a sua própria história. Enquanto processo histórico

a teoria e as evidências oriundas dos processos investigativos de pesquisa são provisórios e não se constituem verdades únicas e absolutas. Para o autor, a educação e o processo de escolarização em si, também é permeado por uma tensão que promove impactos na vida individual e coletiva dos jovens e adultos. Dessa maneira, é importante destacar a escola e a educação como um espaço de contradições entre valores e diferentes visões de mundo, formuladas a partir da experiência vivida em que homens e mulheres são capazes de interrogar seus próprios valores e tradições, bem como as questões políticas e intelectuais.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa realizada ancora-se em uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, pois teve como intenção o contato direto e prolongado com os sujeitos da pesquisa. Lüdke e André (2015) esclarecem que a pesquisa qualitativa prioriza o estudo aprofundado de um determinado problema e verifica como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas. Assim, foram realizadas entrevistas exploratórias e grupo focal com 45 jovens e adultos concluintes do PROEJA. Uma questão essencial a ser observada na pesquisa de campo refere-se à mudança do cenário político e educacional

encontrado no período da implantação do programa. A pesquisa foi realizada na capital do Estado do Paraná.

O critério de escolha para esse município deve-se ao fato de que foi um dos primeiros estados a implantar o PROEJA e também, por ofertar a Especialização em nível de pós-graduação para os professores dos cursos técnicos ofertados nessa modalidade. O estudo de caso realizado, em Curitiba, apresenta como característica a “interpretação em contexto”, foi levado em consideração o contexto que o programa se situava nas escolas, bem como as situações específicas a elas relacionadas (Ludke; André, 2015, p.21). Nesse sentido, foi importante observar a localização das escolas e as condições atuais no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, infraestrutura, questões administrativas e financeiras, atuações pedagógicas da secretaria de educação e da escola.

Há uma constante divergência de dados no sistema operacional de registro, bem como nos registros das instituições investigadas. Esses dados também divergem nas pesquisas já realizadas sobre o Proeja com citações de mesma fonte e origem.

No que se refere ao Proeja na Rede Federal, a dificuldade do acesso às informações, devida à mudança de Coordenação e diretorias de Departamentos, impediu a realização uma pesquisa criteriosa sobre os dados do Programa. O Proeja, nos corredores e departamentos parece uma

instância desconhecida em meio a tantas outras ações realizadas pela Instituição de Ensino. Mesmo com o auxílio da Coordenação dos Cursos de Engenharia, do Departamento de Educação (responsável pelo Curso de Especialização) e dos funcionários da Biblioteca não foi possível localizar todos os documentos e produções acadêmicas realizadas na Universidade.

Com relação ao local da pesquisa, as cinco instituições de ensino estão situadas em Curitiba, Paraná, em bairros periféricos da Capital. Cinco instituições de ensino pertencem a rede estadual e ofertam a Educação Básica, 2º segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado; uma delas oferta o Curso Normal de Formação de Docentes e ainda cursos subsequentes de Educação Profissional. Outra escola caracteriza-se como Centro de Educação Profissional por ofertar somente esta modalidade de ensino; já outra escola constitui-se Centro de Educação de Jovens e Adultos. Quatro instituições de ensino estaduais e uma federal já tinham experiência com Educação Profissional, mas nenhuma experiência com a oferta na modalidade EJA. Apesar das escolas situarem-se em pontos estratégicos da cidade, a oferta foi pouca e o acesso a essas instituições fragilizado, pois a maioria dos estudantes reside nas regiões metropolitanas da capital. Outra questão que comprometeu o quantitativo de estudantes que concluíram o PROEJA deve-se ao horário das aulas e a organização do currículo.

O quantitativo de jovens e adultos que concluíram o *Proeja em Curitiba*, de 2010 a 2013, soma 120 jovens e adultos. Os Cursos em que os sujeitos concluíram os estudos foram: edificações (estadual e federal), eletromecânica, administração, informática, nutrição e segurança do trabalho. Os grupos focais envolveram 37,5% dos jovens e adultos que concluíram o *Proeja* (2010-2013).

A aproximação teórica com os estudos de Marx, Engels, Gramsci e Thompson deram suporte à pesquisa de campo que consistiu em ouvir os jovens e adultos que concluíram o *Proeja* a partir de seus relatos e experiências, considerando as lógicas estruturais nas quais se inserem as suas experiências práticas.

O Grupo Focal foi realizado no segundo semestre de 2013 e no primeiro semestre de 2014, por considerá-lo como mais um caminho para perceber as experiências vividas e incorporadas pelos jovens e adultos sobre as propostas de formação, fundamentadas na emancipação humana.

Essa técnica de pesquisa amplia o horizonte do pesquisador no sentido de ajudá-lo a compreender as diferentes e semelhantes perspectivas que os jovens e adultos têm sobre a sua formação continuada e em serviço e como essa proposta de formação coletiva influencia o processo de emancipação humana.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais,

compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p.11).

Foi construído um roteiro para encaminhar os propósitos da pesquisa, e de certo modo orientando a discussão, mas tendo sempre em vista a flexibilidade de seu uso, já que o roteiro depende dos rumos que os participantes dão às suas interações discursivas. O grupo focal foi composto 45 participantes, cuja escolha por parte da pesquisadora levou em conta o grau de relevância e de afinidades que os componentes demonstraram em relação à proposta de trabalho. O grupo focal foi formado pelos alunos que concluíram o *Proeja* em Escolas Estaduais e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, localizadas em Curitiba. A adesão à proposta foi voluntária, considerando convite da pesquisadora, que não detalhou a temática para evitar que os participantes chegassem ao grupo já com ideias e formulações pré-definidas sobre o tema, visto que essas deveriam emergir das discussões no grupo.

Num primeiro momento, as etapas da pesquisa incluíram visitas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao Núcleo

Regional de Educação de Curitiba e ao Departamento de Educação e Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Após, a autorização dessas instâncias, foi feito o contato telefônico com os jovens e adultos e diretores de cada escola; visita às escolas e entrevista presencial com os coordenadores e os diretores. As informações sobre endereço e telefone dos egressos foram obtidas no sistema online de registro escolar de educação, na ficha de matrícula de cada aluno. Pelo tempo transcorrido desde a matrícula, muitos telefones, endereços e locais de trabalho haviam sido trocados, o que ocasionou certa dificuldade inicial; porém, a partir dos primeiros contatos obtidos com sucesso, os próprios alunos concluintes e os coordenadores auxiliaram fornecendo informações sobre outros jovens e adultos concluintes dos cursos.

Em diversos momentos durante a realização dos grupos focais, muitos jovens e adultos afirmaram esconder de familiares, colegas de trabalho, em entrevistas de emprego que realizaram um Curso Técnico na modalidade EJA. Segundo as observações dos jovens e adultos, as indústrias “desejadas” e locais de trabalho considerados importantes na cidade de Curitiba priorizam a origem “escolar” da formação técnica. Saviani (2013) explica a educação está associada à transformação e tem se estruturado nas bases do modo de produção capitalista. Sob a égide desse ideário, à pedagogia são requeridos projetos constantes de inovação, entre eles, o

PROEJA. Segundo Saviani (2013) essa perspectiva inovadora é fundamentada em três critérios. O primeiro critério pressupõe modificar internamente a escola, reformulando o seu funcionamento; o segundo critério busca outras formas de educar, distintas da escola, priorizando a educação informal e não escolar; o terceiro critério prioriza a mudança dos próprios fins da educação. Em todos os casos as principais tensões e dificuldades da educação são, essencialmente, “tributadas a ela própria, em cujo âmbito são preconizadas as soluções sem se questionarem as finalidades, já que estas são definidas extrinsecamente, no nível da organização social que engendra a organização do ensino (Saviani, 2013, p. 113)”. Nesse sentido, os três critérios de inovação são defendidos em função do próprio processo educativo sem referirem-se ao contexto e outras questões que interferem na efetividade das políticas educacionais instituídas.

As reflexões feitas por Saviani (2013) justificam a escolha pela investigação qualitativa e pela metodologia do grupo focal, uma vez que auxiliam na discussão das análises que são produzidas pelos jovens e adultos que vivenciam a escola e constroem os seus próprios sentidos acerca da educação e da vida em sociedade.

Os grupos focais foram formados após a aplicação das entrevistas exploratórias com jovens e adultos e, também, entrevistas realizadas com professores, coordenadores,

representantes do Fórum EJA e sindicatos nos anos de 2011 a 2013. No entanto, o convite para participação foi feito a todos os alunos concluintes do Proeja, mesmo para aqueles que não haviam participado das entrevistas anteriores. Foram realizados três grupos focais com 15 participantes em cada grupo. É importante ressaltar que a realidade sócio-histórica constitui uma totalidade, e nesse aspecto o Proeja nasce em uma conjuntura de alterações políticas e econômicas na educação brasileira, em que os processos de profissionalização em nível médio ganham centralidade.

Isto significa uma supervalorização tanto da certificação quanto da conclusão dos estudos em processos aligeirados, em detrimento de uma educação fomentada em uma política pública efetiva para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, entende-se que tal afirmativa pode ser limitada e parcial, por isso carece de maiores aprofundamentos e investigações.

A formação pedagógica segundo as percepções dos jovens e adultos e a concepção de emancipação humana

A emancipação humana fazia parte das categorias e fundamentos pedagógicos do Proeja na primeira versão do Documento Orientador, o qual serviu de Diretriz Curricular nos anos de 2008 e 2009. Em 2010, é publicada uma versão oficial das Diretrizes

Curriculares do Proeja, a emancipação humana passa a ser uma expressão citada apenas na apresentação, sem constituir-se num fundamento do Programa em rede nacional. Porém, na versão oficial das Diretrizes do Proeja do Estado do Paraná, a relação trabalho e educação e emancipação humana permanecem como objetivos essenciais do Programa.

Todas as alterações e inconstância de dados comprometem a legitimidade e, conseqüentemente, comprometeram as ações formativas do Proeja no Estado do Paraná. Em Curitiba, *lócus* desta pesquisa, essa discussão é acentuada. A capital do Estado tem uma fonte diversa de dados e alterações de planos de curso, orientações às escolas e rotatividade de professores. Em uma das escolas pesquisadas, a equipe de professores da área técnica já havia sido substituída três vezes em um único semestre, e situação semelhante ocorreu com professores da base comum. Entre as justificativas para essa ausência, destacam-se: a demora na efetivação de professores concursados (aguardando nomeação); a burocratização no processo de seleção de professores temporários; licenças médicas; licenças para a realização dos cursos PDE, entre outras.

Na interação com o grupo uma aluna fez questão de enfatizar que os professores envolviam os alunos, disse que ela já havia voltado a estudar e parado várias vezes, e com a metodologia utilizada pelos professores do

Proeja ela se sentiu motivada a continuar e conseguiu concluir os estudos.

Mas essa não era uma opinião consensual entre o grupo; alguns jovens e adultos salientaram que o Proeja não teve retorno bom para a escola; e ao se referirem aos professores afirmaram: *“os outros professores ficavam enrolando, não davam a matéria, a gente percebia. O que a gente veio fazer mesmo não tinha professor. Os professores eram defasados. É triste, muita gente saiu...”* (coletivo)

Concluíram que essa “enrolação” era percebida quando os professores conversavam sobre outros assuntos, ou ficavam pedindo apenas a opinião, alegando que o importante era a experiência deles e ouvir o que eles tinham como saberes da vida. Assim, davam trabalhos em grupo e não davam aula.

Em algumas ocasiões, jovens e adultos tiveram dificuldades em responder e interagir, mas após o momento de diálogo, realizaram algumas conclusões acerca do Curso Técnico Proeja:

Os professores dão o máximo, principalmente os técnicos, procuram dar apoio, procuram tentar entender. Nós também procurávamos interagir, procurar a direção. A direção e a coordenação não têm muito o que fazer para resolver os problemas, porque sempre estão seguindo memorandos, o único apoio que tínhamos de verdade era o conselho de classe porque cada um tem um potencial diferenciado (coletivo Grupo Focal 1).

A tensão entre professor e aluno, objeto principal de estudo de teses, dissertações e artigos produzidos sobre o Proeja no Brasil, foi um elemento contínuo na fala dos jovens e adultos. Em certas ocasiões, essa relação é extremista, principalmente quando se trata de uma formação profissional, os jovens e adultos chegam a considerar que a metodologia e a relação entre professor e aluno são determinantes em suas conquistas profissionais. O rumo da carreira após a saída da vida escolar torna-se ponto crucial para o sucesso na transição entre certificado técnico e mundo do trabalho, principalmente, para essa população de baixa renda, pois a escola é vista como um passaporte para a mudança da sua condição social atual. Além disso, existe a expectativa de conseguir uma posição melhor e mais bem remunerada no mercado de trabalho a partir da conclusão dos seus estudos. Esse pensamento é alimentado pelas experiências vividas por esse jovem e adulto, envolvendo as dificuldades pelas quais ele passa para poder frequentar a escola sem ter que abandoná-la antes do tempo previsto, por exemplo, para contribuir no orçamento familiar, entre outras situações.

Em uma das instituições visitadas, durante a entrevista com a Coordenadora de Curso, quatro ex-alunos do Proeja procuraram a coordenação para que ela os auxiliasse na formulação e preenchimento de um Currículo. Segundo a Coordenadora essas visitas ocorriam toda semana, pois ela firmou

parceria com algumas empresas para que recebessem os jovens e adultos para entrevistas com o objetivo de realizarem estágios ou serem efetivados em vagas oferecidas por essas empresas.

Esses quatro alunos não aceitaram participar dos grupos focais, mas relataram algumas opiniões sobre o curso:

Foi difícil no começo, ao irem passando os semestres obtivemos algumas desistências, depois da Formatura a maioria persiste na batalha. Estamos aprendendo a ser humildes e pacientes, no Curso aprendemos a aceitar as diferenças e respeitar a opinião dos outros. As atividades exercidas em sala de aula ajudaram muito em nosso meio de trabalho, todos nos possuímos carreira administrativa, teve um grande progresso com as matérias. Alguns tiveram medo do aprendizado inicialmente, mais logo já se adaptaram. Viemos aqui pedir a ajuda da Coordenadora porque ainda queremos melhorar profissionalmente, ter a chance de uma promoção ou outra coisa que valorize o “DIPLOMA” que temos agora (NP1).

Eu não acho que o curso contribuiu com muita coisa, vejo que nem o básico aprendemos que é como se apresentar e descrever nossa experiência em um currículo, não foi prático. Isso não foi culpa da escola e sim do governo que não está nem aí para quem não pode pagar pelos estudos. A escola fez o melhor que pode, tivemos uns trabalhos e visitas bem interessantes (NP2).

Ah, penso diferente de você: preencher um currículo seria em outro curso, o que deveríamos ter aprendido mesmo é como se destacar

nessa profissão e o curso ter mais dinheiro para atividades mais práticas, daí sim seria diferente (NP3).

Pela experiência que tiveram com o Curso esses jovens e adultos se sentiam capacitados para buscar um emprego de acordo com o perfil profissional de sua formação, demonstraram um vínculo firmado com a instituição de ensino que lhes permitia a interação contínua com coordenadores e professores mesmo após a “saída” da escola. Reconheciam as falhas da formação e manifestaram o desejo de uma formação que de fato fosse integrada entre teoria e prática, tal como propunha a diretriz do PROEJA.

Já a experiência no Curso do Proeja pelos participantes dos grupos focais foi descrita de diferentes maneiras, destacam-se três falas:

Sinto saudades, nos tornamos amigos, infelizmente não temos tempo para nos encontrarmos (E 11)
Perdemos o contato físico, mas nos falamos por e-mail e nas redes sociais” (E44)

Não consigo descrever exatamente como foi essa experiência, só sei dizer que foi muito boa (E 33)

Nos trechos citados é visível a dificuldade dos jovens e adultos em descrever a relação pedagógica e social que tiveram ao cursar os Cursos Técnicos do Proeja, foi possível identificar que a ênfase esteve atrelada as experiências individuais e particulares de cada um, relacionadas aos seus costumes e tradições herdadas ou compartilhadas em seus núcleos familiares e

religiosos. Além disso, ressalta-se a nítida concepção da educação tradicional forjada pela hegemonia da sociedade capitalista como uma única via de “verdadeira” construção do conhecimento.

Pareceu consensual nos três grupos focais uma associação entre emancipação, transformação e melhoria nas condições de vida com a metodologia desenvolvida pelos professores e a prática pedagógica realizada pelas escolas. Assim, a relação escolar ainda é percebida de forma arcaica pensada em uma relação unilateral entre professor e aluno, em que o primeiro exerce autoridade sobre o segundo. Em linhas gerais, os jovens e adultos possuem intrínseca uma relação pedagógica que tem como premissa conduzir as classes subalternas a interiorizarem a concepção de mundo e de educação propagada pela mídia e pelos governantes e ignoram a realidade e as necessidades de sua classe social.

É importante dizer que no contexto brasileiro não se constituiu como predominante uma transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica, diferentemente do que ocorre em alguns países. No Brasil, a relação entre escola e trabalho, especialmente, para os jovens e adultos da classe trabalhadora, se caracteriza pelo ingresso precoce no mercado de trabalho e pela conciliação ou superposição de estudo e trabalho, conforme os depoimentos nos grupos focais.

Conclusão

A EJA e o Proeja no Brasil e no Paraná são estigmatizados pela aceleração dos ciclos, a fragmentação dos conhecimentos científicos e conhecimentos técnicos, e pela banalização dos conteúdos (simplificação). Em todas as ocasiões nos três grupos focais, e nas entrevistas exploratórias com professores, diretores, coordenadores e alunos, foi possível perceber que a discussão do currículo do Proeja restringiu-se ao “enxugamento” da matriz curricular, definida em quantidade de horas e redução de conteúdo; assim, constituiu-se a gênese dos métodos e das formas de gerenciamento do processo de formação pedagógica para implantação do Programa.

Gramsci (1989) enfatiza que, para além da concepção dos envolvidos com o processo educativo, a emancipação humana perpassa a compreensão e a percepção de toda a sociedade dessa importância do vínculo da educação com a transformação da realidade.

Não se pode negar que esse tipo de escolarização profissionalizante, em certa medida, promoveu a ascensão pessoal e profissional de alguns jovens e adultos. A Secretaria de Educação do Paraná mantém um vasto relatório a esse respeito com depoimentos dos alunos e suas conquistas pessoais. No entanto, os êxitos particulares e individuais precisam ser analisados em uma

perspectiva ampliada de análise que garanta a todos, sem exceções, alterações concretas nas condições de vida e produção da existência da humanidade.

Entende-se que o acesso à escolarização permitiu o avanço na democratização do ensino. Entretanto, é preciso analisar que apesar da alteração nos textos das propostas governamentais para explicitar trabalho e emancipação, parece-nos que essas categorias são incorporadas de

maneira fragmentada e descontextualizada de suas raízes teóricas e práticas. Sob esse argumento, a investigação sobre a formação escolar do trabalhador exige uma análise comprometida com as categorias trabalho e emancipação, o que significa uma investigação que esteja voltada para apreender o alcance dessas proposições de seu ponto de partida, ou seja, o jovem e o adulto da classe trabalhadora.

Referências

- Adorno. T. W.; Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.
- Brasil (2006). Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840*. Brasília.
- Brasil (2007). Ministério da Educação. *Documento base - programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA*. Brasília.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília.
- Gramsci. A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). 8.ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira.
- Gramsci. A. (2000). *Caderno 12: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo*. Rio de Janeiro.
- Ludke, M.; André, M.E.D.A. (2015). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Luria. A. R. (1991). *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro.
- Marx. K. (1989). *Manuscritos econômicos e filosóficos*. ed. 70. Lisboa.
- Marx. K. (2010). *Sobre a questão judaica*. São Paulo. Boitempo.
- Paraná. (2010). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos: PROEJA*. Curitiba.
- Saviani. D. (1996). Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 4. ed. São Paulo. Cortez. p. 40-61.
- Saviani, D. (2013). *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. São Paulo: Autores associados.
- Thompson. E. P. (2000). Educação e experiência. In: _____. *Os românticos*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

Thompson. E. P. (1981). *Miseria de la teoria*. Traducción castellana de Joaquim Sempere. Barcelona. Crítica.

Unesco. (2010). *Relatório da reunião educação para o século XXI*. Paris. n. 26. Disponível em http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso: 08 de março de 2010.

Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano

Angélica Aremy Evangelista García

Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur, México. aevangel@ecosur.mx;

Resumen. Se presentan los resultados de un diagnóstico regional de carácter mixto que profundiza en la comprensión de las relaciones de género y los mecanismos organizacionales que generan, toleran y reproducen la violencia de género en ámbitos de educación superior, con énfasis en el hostigamiento y acoso sexual (HAS). En 2015 se aplicó una encuesta en línea donde participaron 5154 estudiantes de cuatro universidades públicas localizadas en estados del sureste de México. El 40% afirma haber sido víctima de alguno (s) de los 11 eventos de HAS explorados en el último año dentro de su centro de estudios pero el 99% de las víctimas no denunciaron. También realizamos 23 entrevistas en profundidad a quienes han sido objeto de este tipo de violencia y cinco entrevistas y grupos focales con autoridades escolares con el objetivo de identificar los obstáculos en materia de atención, sanción y prevención del HAS.

Palabras clave: Violencia de género; educación superior; hostigamiento sexual; acoso sexual.

Sexual harassment in spheres of higher education in southeastern Mexico

Abstract. We present the results of a mixed regional diagnosis that deepens the understanding of gender relations and the organizational mechanisms that generate, tolerate and reproduce gender-based violence in higher education spheres, with emphasis on sexual harassment (SH). In 2015, an online survey was conducted involving 5154 students from four public universities located in southeastern Mexico. 40% claim to have been the victim of some of the 11 SH events explored in the last year within their study center but 99% of the victims did not report. We also conducted 23 in-depth interviews with those who have been subjected to this type of violence and five interviews and focus groups with school authorities with the objective of identifying barriers to care, sanction and prevention of SH.

Keywords: Gender-based violence; higher education; Sexual harassment.

Introducción

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011, tres de cada diez mujeres de 15 años y más que asisten o asistieron a la escuela sufrieron actos de violencia en su contra. La violencia emocional fue la más frecuente, seguida por la violencia física. La menos frecuente, aunque no por ello menos importante, fue la violencia sexual, con manifestaciones tales como piropos o frases de carácter sexual que molestan u ofenden, insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo, tocamientos o manoseos sin su consentimiento y sentir miedo de ser atacadas o abusadas sexualmente (Instituto Nacional

de Estadística y Geografía, 2013).

Resulta contradictorio y hasta inadmisibles pensar que ocurren actos de violencia sexual en las universidades. Sin embargo, la violencia sexual sucede en las universidades tanto como en fábricas, oficinas, hospitales y empresas, incluso de manera más sutil y sofisticada (Alonzo, 2009).

En este contexto el proyecto “Violencia escolar en ámbitos de educación superior en cuatro estados del sureste mexicano: Chiapas, Oaxaca, Tabasco y

Yucatán” realizó un diagnóstico regional de carácter mixto que tuvo como uno de sus objetivos profundizar en la comprensión de las relaciones de género y los mecanismos organizacionales que generan, toleran y reproducen la violencia en ámbitos de educación superior, con énfasis en el hostigamiento y acoso sexual (HAS). El HAS ha sido definido como una expresión de violencia de género, en tanto que implica la supremacía masculina sobre la mujer, que debe censurarse por los efectos negativos y discriminatorios que produce.

Metodología

En términos cuantitativos en el proyecto se aplicó una encuesta en línea donde participaron de manera autoseleccionada 5154 estudiantes de cuatro universidades públicas localizadas en el área de estudio a través del sitio electrónico: <http://www.bhasta.org>. El diseño del cuestionario pre codificado para auto llenado en línea tuvo los siguientes apartados: a) adscripción institucional; b) características sociodemográficas; c) valoración de la normativa genérica en casos de violencia sexual; d) 11 tipos de casos específicos de hostigamiento sexual y acoso sexual a ser identificados como sufridos por las personas participantes; también se incluyó la identificación del agresor (a) y acciones tomadas frente al evento.

A través del sitio se invitó a los estudiantes de las universidades involucradas a participar en la encuesta en línea y a enviar de manera anónima testimonios mediante un blog. Aunque recibimos 99 registros que dan cuenta de la problemática y sus particularidades. Nadie dejó sus datos en el blog del sitio electrónico para ser contactado posteriormente; por lo tanto, para identificar casos a entrevistar se recurrió a personal o instancias a las que acuden quienes son víctimas de HAS (consultorios psicopedagógicos por ejemplo) y también se preguntó a estudiantes e incluso personal docente que han sido testigos del fenómeno.

Para la producción de dato cualitativo, realizamos entrevistas a profundidad con víctimas de HAS y entrevistas semi

estructuradas y grupos focales con actores claves con quienes se indagó sobre las medidas y obstáculos de prevención, atención y sanción. Las 28 personas entrevistadas en profundidad fueron identificadas a través de la técnica de bola de nieve y durante la entrevista se invitó, en un primer momento a que nos contaran detalladamente y de manera libre la situación de HAS sufrida para

en un segundo momento profundizar sobre el hecho relatado, sus consecuencias y lo que la persona hizo en términos de denuncia o búsqueda de apoyo.

La encuesta en línea realizada estaba conectada a bases de datos sobre plataformas web (*Survey Monkey Premium*) y los datos se analizaron en el programa Spss mientras los cualitativos en QRS/Nvivo.

Hallazgos

El 58% de quienes participaron en la encuesta son mujeres y el 42% son hombres; 93% son solteros y solteras, sin hijos (95%). El promedio de edad es de 21 años ($DE \pm 2.3$). Se considera indígena casi el 20%, pero sólo el 6% afirma hablar alguna lengua indígena. La mayoría se adscribe a la clase media (84%) y baja (14%). Un poco menos de la mitad (44%) ha migrado para poder estudiar y el 91% se define como heterosexual.

Encontramos que cuatro de cada diez estudiantes encuestados (69% mujeres, 31% hombres) sufrió, en el último año y dentro de su centro de estudios, alguno (s) de los 11 eventos de hostigamiento y acoso sexual explorados; además, en promedio cada

estudiante sufrió 1.92 eventos. Sin embargo, el 99% no denunciaron lo sucedido.

Al agrupar los 11 eventos explorados por su gravedad construimos una suerte de escala y encontramos que seis de cada diez personas encuestadas sufrieron situaciones leves, tres de cada diez moderadas y sólo una de cada diez severas (cuadro 1). Según los resultados de esta encuesta el acoso sexual es más frecuente que el hostigamiento sexual y las principales víctimas son mujeres. Es decir, son más frecuentes los actos de violencia sexual que se dan entre estudiantes que los que se dan de administrativos, docentes y autoridades escolares hacia estudiantes.

Situación o evento	n	%	Intensidad
1 Exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden	589	14.8	
2 Cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas	602	15.1	Leve 59.1%
3 Miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden.	1156	29.1	
4 Piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan.	696	17.5	
5 Insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa).	208	5.2	
6 Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseados dentro o fuera de la escuela.	185	4.7	
7 Castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales	41	1	Moderado 28.4%
8 Contacto físico, tocado o manoseado sin tu consentimiento.	242	6.1	
9 Miedo de ser atacada(o) o abusada(o) sexualmente.	209	5.3	
10 Intento de violación.	25	0.6	Severo 12.5%
11 Forzado a tener relaciones sexuales.	21	0.5	
Total	3974	100	

Cuadro 1. Prevalencia relativa de HAS por tipo de situaciones y eventos identificados (n=3974).

Fuente: Elaboración propia. Cuestionario de Hostigamiento y Acoso Sexual. Proyecto ¡BHASTA! El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). 2015

Resultó muy difícil institucionalizar la aplicación de la encuesta. En general se contó con el apoyo de autoridades universitarias de diferente nivel que facilitaron direcciones de correo electrónico y expresaron apoyo explícito a las actividades del proyecto en reuniones y mediante oficios; sin embargo, fueron muy pocas las personas que promovieron activamente la participación en la encuesta entre sus estudiantes e incluso percibimos que hubo quienes la desalentaban. Cabe mencionar que también fue común que las y los estudiantes externaran sus dudas

sobre la confiabilidad y privacidad de la encuesta al momento de invitarles a participar.

Por medio de las entrevistas a víctimas de hostigamiento y acoso sexual en las cuatro universidades estudiadas identificamos en primer lugar una gama amplia y variada de actos violentos conectados entre sí en un *continuum* de menor a mayor severidad pero sobre todo donde el nivel estructural está en un extremo y el nivel interaccional en el otro extremo, con la categoría de violencia institucional mediando entre ambas

concepciones (Castro, 2012); en segundo lugar encontramos que los actos más frecuentes también son cotidianos, escurridizos, reiterativos, leves y de “baja intensidad”; por lo tanto, están naturalizados y se consideran normales (Mingo, 2015; Mingo & Moreno, 2015; Villela Rodríguez & Arenas Montaña, 2011). El tercer hallazgo tiene que ver con la ausencia de una respuesta institucional ante las pocas denuncias que se presentan; el cuarto está relacionado con el cómo las propias universidades, como organizaciones, obstaculizan sistemáticamente la denuncia e imponen de mil maneras el silencio como una forma de no reconocer la violencia de género que ahí sucede (Mingo & Moreno, 2015); y, por último reflexionamos, con los diferentes actores entrevistados, qué podemos hacer para re establecer en los ámbitos universitarios una cultura organizacional basada en el respeto a los derechos humanos, la dignidad humana y la equidad de género.

En términos cualitativos fueron más frecuentes los actos de violencia sexual de administrativos, docentes y autoridades escolares hacia estudiantes en contraste con

los resultados cuantitativos donde fue más frecuente el acoso entre estudiantes. Es decir, en casi todas las entrevistas en profundidad realizadas hubo una relación de jerarquía entre víctima y perpetrador.

Es importante destacar que hubo una fuerte resistencia para que aceptaran participar en las entrevistas, percibimos miedo a las represalias y vergüenza. Fue recurrente que nos cancelaran citas o nos la pospusieran una y otra vez, también nos enteramos que pedían nuestros datos para contactarnos pero no lo hicieron. A manera de balance, identificamos que quienes aceptaron la entrevista en profundidad nos compartieron experiencias que habían sucedido tiempo atrás incluso en el nivel escolar previo a sus estudios actuales. Así, cuando preguntábamos si en el contexto escolar actual habían sido víctimas o testigos de alguna situación de HAS se mostraban titubeantes y solían traer a cuenta nuestros acuerdos de confidencialidad y privacidad, manifestando temor a represalias que pusieran en riesgo sus estudios actuales.

Conclusiones

El HAS en la educación superior no respeta contextos, edades ni clases sociales. Las víctimas pueden ser casadas o solteras y aun cuando el HAS comúnmente se inicia en el salón de clases, puede escalar a otros escenarios y contextos: los patios pero sobre

todo las oficinas y cubículos del personal docente. Se identificó que las actividades deportivas, las salidas a campo y los laboratorios favorecen los comentarios y las miradas morbosas y hasta tocamientos.

En general el HAS inicia con agresiones leves, como miradas o acercamientos para después escalar a niveles más graves de violencia, como tocamientos, manoseos, hasta llegar incluso a las relaciones sexuales coitales a través de coerción, presión o amenazas. En nuestro estudio dos entrevistadas refieren abuso sexual consumado, lo que no quiere decir que no existan más casos, y tres intento de violación, en uno el agresor fue un compañero y en los otros dos personal docente. La violencia física prácticamente no se presentó en los testimonios de las entrevistas, a excepción de una joven egresada quien en su testimonio nos compartió el caso de una profesora que golpeaba con objetos a sus estudiantes al interior del aula.

En un inicio el perpetrador, comienza tratando de ganarse la confianza de la víctima para poco a poco ir escalando en sus avances sexuales en un ambiente hostil permanente que las favorece. Identificamos varios casos donde este primer acercamiento se da a través de las redes sociales, principalmente *Facebook* y *Whatsapp*, e incluso encubiertos en una falsa identidad para más tarde revelar la de docente.

Cuando hay una negativa de la víctima suele haber represalias directas en su contra, tales como bajas calificaciones (en general injustamente asignadas), acoso académico sistemático y constante, mayor exigencia académica, entre otras. Esta violencia psicológica tiene consecuencias en la salud

mental de la víctima tales como depresión, baja autoestima, desesperanza aprendida e incluso pueden llegar a presentar problemas psicosomáticos, amenazando su salud física. Tal y como lo menciona Leymann H. (1996) la persistencia de la situación de hostigamiento se convierte en un suplicio psicológico con efectos psicosomáticos y sociales. Como también menciona Castaño-Castrillón et al. (2010) los episodios abusivos afectan negativamente la confianza y la disposición a la intimidad, además de tener efectos a corto, mediano y largo plazo sobre la salud mental de la víctima.

En los ámbitos de educación superior la situación de agresión y violencia es permanente, y aunque la mayor parte de las personas entrevistadas en profundidad fueron víctimas de agresiones perpetradas por personal docente, directivo y administrativo la problemática no se limita a esta relación. También sucede entre iguales; es decir, los propios compañeros de convivencia cotidiana perpetran actos de acoso sexual. Además se identificaron agresiones por parte del personal externo que realiza sus actividades en los centros educativos: comerciantes, trabajadores de la construcción y personal de seguridad privada.

Aunque la mayor parte de los testimonios describen acciones corresponden a un nivel de gravedad considerado como “leve” y de “baja intensidad”; su importancia recae en que son acciones reiteradas pero constantes en el ambiente de las instituciones

que se establecen como hechos “normales” o “naturales”, por lo tanto invisibilizados porque forman parte de las reglas del juego que rigen las interacciones sociales.

El sentimiento de culpa que generalmente acompaña a las víctimas les hace pensar que "tal vez ellas hicieron algo" para provocar al perpetrador. El propio victimario e incluso la misma sociedad atribuyen responsabilidad a la víctima: ¿por qué se viste así? ¿para qué fue a ese lugar?. Se justifica así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor (Puglisi, 2012).

No existe una cultura de denuncia entre estudiantes que han sufrido algún caso de HAS. En los casos severos optan por la deserción escolar temporal o incluso definitiva; por lo que los agresores quedan en la impunidad apoyados por redes de complicidad institucional. Aquellos casos que consideran la denuncia se encuentran muchos obstáculos para presentarla. Algunos de estos tienen que ver con una suerte de fraternidad masculina entre personal docente que amedrenta a los y las estudiantes. Tienen temor de proceder en contra de uno y que otro(s) tomen represalias; en la mayoría de las ocasiones que se decide denunciar se sigue conviviendo con el agresor; en ocasiones se trata del único docente que imparte una clase y dejar de cursarla implica alargar la duración de los estudios e incluso arriesgarse a ser dada de baja.

En ninguna de las universidades que participaron en el estudio existen mecanismos

y muchos menos protocolos eficientes para asesorar, orientar y apoyar a quienes han sufrido el HAS, o la violencia en sus diversos tipos y modalidades. Las y los estudiantes que han sufrido algún caso de HAS recurren en primera instancia a personal docente cercano y de confianza (tutores por ejemplo); después recurren a autoridades académicas (consejeros y coordinadores) o a órganos colegiados (Consejo Técnico, Defensoría de los Derechos Humanos, Comités de Docencia y Comités de Equidad). En nuestras entrevistadas fue común la revictimización en donde diferentes actores, institucionales o no, volvieron a victimizar a la persona, haciéndole repetir lo vivido o culpabilizándola de lo ocurrido.

Es notoria la falta de involucramiento de quienes integran la comunidad escolar. Como lo mencionan Castro y Vázquez (2008, p. 608) "saben que ante el acoso de otros compañeros, de los profesores y de los trabajadores de la Universidad, suele ser conveniente reaccionar con extrema reserva o con franca complicidad." En algunos de los casos documentados, aun cuando si hubo una ética de la solidaridad (Pino & Pino, 2007) ésta se sujetó a la percepción de las personas solidarias sobre su propia experiencia y posibles consecuencias. Pareciera que estos pactos se dan cuando las "solidaria(os)" se perciben a sí mismas con la posibilidad de ayudar pero sin afectar su propio bienestar, ya sea por estar en una misma posición de poder

o bien por poder ocultarse entre los integrantes del grupo.

Las personas entrevistadas coincidieron en señalar que es necesario contar con mecanismos (protocolos de atención) e instancias reguladoras que resuelvan en forma objetiva los problemas de la violencia de género incluyendo el HAS. Se requieren protocolos que pauten el proceso de solución de estos problemas, desde la investigación del caso hasta la resolución del

mismo. Se propuso que la denuncia sea anónima y se coincidió en que el personal que atiende las denuncias esté capacitado, sea empático con la víctima y sobre todo objetivo. Por lo tanto, coincidieron en señalar que esta tarea no sea realizada por el mismo personal, mucho menos si es colega del victimario. Incluso mencionaron la posibilidad de que la tarea la realice una instancia externa en forma interdisciplinaria: atención jurídica, psicológica, de trabajo social, etcétera.

Agradecimientos. El proyecto “Violencia Escolar en Ámbitos de Educación Superior en Cuatro Estados del Sureste Mexicano: Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Tabasco” se realizó con recursos del Fondo Sectorial de Investigación para Educación SEP-CONACyT, convocatoria SESVG-2012-01.

Referencias

- Alonzo, L. A. (2009). *¿Mobbing, bullying o qué? Cuando sin relación laboral se linchan alumnos*. En F. Peña & S. Sánchez (Eds.), *Testimonios de mobbing. El acoso laboral en México*. México: Ediciones Eón.
- Castaño-castrillón, J. J., González, E. K., Guzmán, J. A., Montoya, J. S., Murillo, J. M., Páez-cala, M. L., ... Velásquez, Y. (2010). ACOSO SEXUAL EN LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES (COLOMBIA) 2008. ESTUDIO DE CORTE TRANSVERSAL. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(1), 18-27.
- Castro, R. (2012). *Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género controversias y debates a tomar en cuenta*. En N. B. Tavira & G. V. Bautista (Eds.), *Violencia, género y la persistencia de la desigualdad en el Estado de México* (pp. 17-38). Buenos Aires: Mnemosyne.
- Castro, R., & Verónica, V. (2008). *La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género*. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo. *Estudios Sociológicos*, XXVI(78), 587-616.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (2011). Panorama de violencia contra las mujeres en Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI.
- Leymann, H. (1996). El contenido y desarrollo del mobbing en el trabajo. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. Recuperado a partir de <http://www.arts.uwaterloo.ca/~kwesthue/e-LeymannEJWOP1996.pdf>
- Mingo, A. (2015). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad. En C. Argoff, I. Casique, & R. Castro (Eds.), *Visible en todas partes. Estudios sobre violencia contra mujeres en*

múltiples ámbitos (pp. 103-118). México: CRIM, Miguel Ángel Porrúa.

- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo : violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 138-155.
- Pino, R. Del, & Pino, M. Del. (2007). Hacia la ética de la omisión o el desenmascaramiento de la falsa moral en las organizaciones: mobbing y escenarios conspiracionales. En F. Peña, P. Ravelo, & S. Sánchez (Eds.), *Cuando el trabajo nos castiga. Debates sobre el mobbing en México*. México: Ediciones Eón;UAM-Azcapotzalco;Servicio Europeo de Información sobre el Mobbing.
- Puglisi, B. (2012). *La escuela como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes*. Caracas, Venezuela.
- Villela Rodríguez, E., & Arenas Montaña, G. (2011). Acoso sexual a estudiantes de enfermeira durante la práctica clínica: una mirada de género. *Rayuela. Revista iberoamericana*, (4), 41-45.

San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio.

La hacienda transita a comunidad

Alejandra Ojeda Sampson

Universidad Latina de México - email. aojedasampson@gmail.com

Resumen: Este trabajo presenta una parte de los resultados finales de investigación doctoral que se realizó sobre la construcción de comunidad y la apropiación del espacio de dos comunidades rurales en sus ex haciendas. Éstas son San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio ubicadas en el denominado Bajío guanajuatense, México. Se trataba de explicar cómo a partir de una preexistencia arquitectónica, -las ex haciendas-, se habían constituido las comunidades y apropiado del espacio. Éstas en su origen fueron propiedad del hacendado español transitando a propiedad comunal al paso de los años. La investigación se realizó con el método dialéctico-crítico. Se llevaron a cabo lectura de obras, documentos relevantes en la temática, trabajo de campo con técnicas etnográficas y lecturas de sitio. Se visualizó la importancia simbólica que posee el casco de la hacienda de San Nicolás de Esquiros para sus pobladores y los manantiales para la comunidad de Santa María del Refugio. Sin embargo, en ambos casos, el sistema económico capitalista está llevando a ambas comunidades a la pérdida de su patrimonial. Si bien ya se hizo visible el patrimonial para los pobladores, ahora es necesario que lo vuelvan acción cotidiana para su conservación. En ello va su identidad.

Palabras clave: Patrimonial, Capitalismo, Comunidad, Espacio arquitectónico, Hacienda, Identidad.

San Nicolás de Esquiros and Santa María del Refugio.

The hacienda transits a community

Abstract: This paper presents a part of the final results of doctoral research carried out on community building and the appropriation of the space of two rural communities in their former haciendas. These are San Nicolás de Esquiros and Santa Maria del Refugio located in the Bajío guanajuatense, Mexico. It was to explain how from an architectural pre-existence,-the ex-haciendas-, the communities had been constituted and appropriate of the space. These were originally owned by the Spanish landowner, transiting communal property over the years. The investigation was carried out with the dialectic-critical method. They carried out reading of works, relevant documents in the thematic, field work with ethnographic techniques and readings of site. It was visualized the symbolic importance of the hull of the hacienda of San Nicolás de Esquiros for its inhabitants and the springs for the community of Santa Maria del Refugio. In both cases, however, the capitalist economic system is leading both communities to the loss of their heritage. Although the patrimonial was already visible for the inhabitants, now it is necessary to return it daily action for its conservation. It's his identity.

Keywords: Patrimonial, Capitalism, Community, Architectural space, Hacienda, Identity.

Introducción

El presente trabajo muestra parte de los resultados finales de la investigación doctoral en Arquitectura. La preocupación investigativa de la misma, giraba en torno a

explicar cómo dos comunidades rurales se habían constituido a partir de una preexistencia arquitectónica; esto fue, la edificación del casco de la hacienda, en un origen propiedad del hacendado español. Ahora bien, ese espacio arquitectónico estaba siendo apropiado de manera distinta por las

dos comunidades de estudio. En una conservando prácticamente todos los elementos arquitectónicos conformantes del casco de la hacienda y en la otra, casi con su desaparición. Ante esto, surgía también la inquietud investigativa por comprender las razones para tal diferencia, dado que ambas comunidades se fundaron en el mismo período histórico, en el centro de México y desde la lógica colonizadora.

Eso llevaba también a preguntarse sobre la influencia del sistema económico, social y político, actual y de entonces, sobre las comunidades, para con ello, comprender las distintas formas de actuar de éstas en el espacio arquitectónico, ya que se entendía que la complejidad de estas inquietudes implicaba una visión totalizante de ellas. Fue así que se optó como método de investigación la dialéctica crítica dado su andamiaje onto-epistemológico totalizante. Como parte del proceso investigativo, se llevó una revisión documental y trabajo etnográfico. Lo primero para la apropiación de las categorías de análisis realizadas por los investigadores que abordaban temáticas similares y lo segundo, como parte de la comprensión hacia los pobladores desde su cotidianidad y percepción de la vida, por ende y entre otros aspectos, del espacio.

Es así que, en este trabajo se muestra para su comprensión, la contextualización del objeto de investigación, el principal entramado teórico-conceptual de la misma y el método

utilizado, para dar paso a los principales resultados de investigación y conclusiones.

Contextualización

Con el objetivo de explicar el fenómeno de estudio y los resultados encontrados en la investigación del mismo, es necesario realizar una breve contextualización histórico-social y tempo-espacial, para con ello, ubicar al lector en la concreción de la realidad mencionada.

Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio, como otras tantas, se construyen, aunque no como tales, en la época de la Colonia en el centro de México; ambas en el denominado Bajío guanajuatense, en el municipio de Celaya, Guanajuato. Dentro de esa nueva lógica europea, el mundo colonizado recibe planteamientos culturales y religiosos distintos, puesto que los españoles en general y los misioneros en particular, pensaban su cultura como verdadera y avanzada, y a la indígena, como falsa y retrógrada, cuando en realidad la filosofía, la religión, la lengua y las ciencias en general, se encontraban mucho más avanzadas que las de los europeos (Marín, 2005, p. 126), pero que al ser observadas desde una capacidad gnoseológica distinta, no era posible que percibieran la complejidad y nivel de aquella. Tal fue la percepción de inferioridad y otredad del mundo indígena que incluso, para el caso de Celaya, "...el Virrey Almanza volvió a la capital

de la colonia llevándose en rehenes a los niños de los mismo indios, que en lo sucesivo serían educados en los colegios de la ciudad de México." (Velasco y Mendoza, 2007, págs. 52-53). Esta educación comprendía la nueva lógica de percepción, no sólo de la lengua, sino de todo aquello que conformaba la nueva valoración de lo existente, mostrándose por supuesto, en la nueva lengua castellana. Es así que los planteamientos eurocentristas se empiezan a insertar y perfilar en las nuevas sociedades instituidas. En ese contexto, las nuevas comunidades comienzan su vida económica y social subsumida a las decisiones y acciones del dominio español. Pronto, y ya como haciendas, éstas se convierten en el centro de la vida social, económica y política del país (Brading, 1988); en ese entonces aún bajo el dominio colonizador. Esas fases de la hacienda se materializan en la morfología de la hacienda. En este sentido, el hecho arquitectónico muestra nítidamente la realidad sensible de la sociedad que lo ha generado. La hacienda desde prácticamente sus inicios, se convierte en un gran latifundio de explotación de economía cerrada o semicerrada (García González, n/d, p. 1).

Con la independencia del país, si bien hubo cambios políticos y sociales importantes para la sociedad, no se presentaron de igual manera en estos espacios, pues seguirán trabajando desde la misma lógica económica y espacial: un casco de hacienda donde se administra las grandes extensiones de tierra agrícola y ganadera, las tierras mismas y las

casas de los campesinos en torno a ese casco; todo bajo ese dominio del hacendado como propietario, tanto de tierras, como de la propia vida de sus trabajadores. De Sousa Santos (2010, p. 29) advierte que "...la otra vertiente de la tradición crítica parte del presupuesto de que el proceso histórico que condujo a las independencias es la prueba de que el patrimonialismo y el colonialismo interno no sólo se mantuvieron después de las independencias, sino que en algunos casos incluso se agravaron." Ahora bien, desde la Colonia, pero sobre todo en el México independiente, el hacendado, en la mayoría de los casos, practica una forma de economía que impactaría enormemente en la constitución social del campesino. A ésta se le ha denominado 'economía moral', consistiendo básicamente en proveer de los alimentos y servicios al peón y su familia. De esta manera se fue constituyendo el campesino bajo la sombra de un patrón que le 'daría' lo necesario y le 'resolvería' los principales problemas de su vida. Nada más lejano a la preparación que necesitaban los trabajadores y su familia para asumirse con conciencia de clase y observarse posibles agentes de cambio (Ojeda-Sampson, 2017).

Desde unas deplorables condiciones económicas y sociales vividas en las haciendas, estalla la Revolución Mexicana y con ella el inicio del movimiento agrario. Sin embargo, el nivel cognitivo de la inmensa mayoría de los campesinos era tan bajo que no percibían realmente lo que esto significaba. El sistema

se había encargado de construir al campesino a modo, es decir, un sujeto que trabajara y sobreviviera sin más. Ahora bien, Salas y Rivermar (2011, p. 146) sostienen que uno de los efectos más visibles de la Revolución Mexicana fue la expropiación de las haciendas y el reparto de las tierras y los derechos del agua de riego a las poblaciones campesinas. Este movimiento y su reforma agraria, articularon una forma de organización económica y social bajo el nuevo sistema ejidal, a partir de la cual se establecían unidades de producción familiar, asegurando la continuidad de la vocación agrícola de la región con base en el cultivo del maíz y la producción ganadera apropiada desde la colonización. Con la revolución agraria, concluida para 1937, en ambas comunidades de estudio fueron los campesinos temporales que vivían en las inmediaciones del casco de la hacienda, quienes hicieron efectivo el reparto agrario. En San Nicolás de Esquiros, los campesinos toman el casco de la hacienda, posicionándose del interior de éste para habitarlo con sus familias. Fueron alrededor de 50 familias que dejan sus casas de zacate y toman lo existente como nueva vivienda. La invasión implicaba la posesión intacta de lo construido, incluyendo y sobre todo, el muro perimetral. Dejan de esa manera la morfoespacialidad del original casco de hacienda.

En el caso de Santa María del Refugio, los campesinos se apropian del casco de la hacienda comenzando por destruir precisamente ese casco que la envolvía. En

este momento histórico, la nueva figura del ejido obligaba a nuevas formas de organización social, que comprendía entre otras cosas, la preparación académica, por lo menos básica, y la asunción de una figura no subsumida al patrón. Al encontrarse prácticamente ausentes estas dos condicionantes para el buen funcionamiento del ejido, esta empresa se observará enormemente difícil, conllevando con ello problemas posteriores. De esta manera, si bien ambas haciendas pasan a propiedad ejidal, los resultados en la edificación fueron totalmente distintos, percibiéndose nítidamente hoy día. Ambas desarrollándose desde las nuevas formas de vida comunitaria, combinándose así, bellos y monumentales elementos arquitectónicos con tabiques de concreto, placas de asbesto y lámina (Calonge-Reillo, 2011).

Actualmente, la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros se encuentra catalogada como patrimonio arquitectónico por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la ex hacienda de San María del Refugio es apreciada por la cantidad de manantiales que posee. A pesar de ello, ninguna de ellas está percibiendo ayuda alguna de la institución mencionada, ni de algún otro organismo institucional o social para su conservación o recuperación. Derivado de esto, y al estar ambas bajo la lógica del capitalismo, con la apertura de la Reforma Agraria, sucedida en el año de 1993, donde se da paso a la posibilidad de venta de los ejidos, de sus espacios

arquitectónicos y viviendo el abandono del campo mexicano, las transformaciones vividas y observadas en las comunidades son significativas, ya que se abre la puerta a la pérdida paulatina del patrimonio comunitario, entre otros aspectos más. El ingreso del sistema neoliberal ha acelerado la descomposición en el campo mexicano, llevando a las comunidades a necesitar otras formas de subsistencia (Figueroa, 2005), mismas que han dañado tanto a la propia comunidad como a la estructura morfo-espacial de las ex haciendas. En este sentido, se observa un problema complejo de alcances tanto patrimoniales como sociales, puesto que el hecho arquitectónico no sólo es el lugar, sino las relaciones sociales que se construyen y constituyen en éste y en la relación con los demás (Ojeda-Sampson, 2017).

Por ese contexto visualizado, fue importante plantearse entonces, que dependiendo cómo observe la comunidad su legado arquitectónico será clave para la protección del mismo o, por lo contrario, para su destrucción. La población viviendo en estos espacios de la ex hacienda y las edificaciones de ésta como patrimonio arquitectónico, se encuentran presentes en el imaginario social como un debe ser comunitario y de pertenencia, pero no en la cotidianidad que están siendo tratados como objetos práctico-utilitarios.

Derivado de esa complejidad simbólico-empírica, se debió recurrir

entonces, en el proceso investigativo, a encontrar el valor identitario que, aunque se encuentre eclipsado en el imaginario social de las comunidades, cobre nuevamente presencia simbólica como motivo de pertenencia e identidad, tanto del grupo, como de éste con su espacio patrimonial (Sieglin, 2008).

Finalmente, las comunidades de estudio, como todas las demás, aunque pareciera que en ellas ocurre poco o casi nada, en realidad son intensos focos de acontecimientos en donde se dan concentraciones de dinamicidad basados en su propia lógica de flujo y energía. Y aunque se sigue pensando y analizando el mundo bajo el esquema cartesiano en donde el campo visual aparece con objetos circunscritos a un presente sensible, San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio, han vivido su propio proceso histórico, materializándose de manera específica en ellas, mostrando con ello, que esa historicidad se condensa de manera particular en cada una de las comunidades; no es un evento generalizable.

Entramado Conceptual

No es posible entender el tejido social de cualquier sociedad, si no se entiende a la sociedad que lo constituye, pero tampoco es posible entenderla si no se analiza la manera en cómo ésta se ha instituido. Es decir, la sociedad no es un sistema construido *a priori* a cualquier evento, incluso ni a ella misma. Al

respecto, Castoriadis (2008 p. 186) enfatiza: "La sociedad se crea -se instituye- a lo largo de dos dimensiones tejidas a la par: la dimensión conjuntista~identitaria (ensídica) y la dimensión propiamente imaginaria, o poética." La sociedad, entonces, es en su interior la pluralidad humana, representando tanto la acción como el discurso de su doble carácter de igualdad y distinción (Arendt, 2009, p. 200). Y en esa institución se muestra la contradictoriedad de la vida, pues la sociedad generará individuos diferentes pero participantes de las condiciones que ella posee, siendo que ésta se instituye *en y por* las tres dimensiones indisolubles de la representación, del afecto y de la intención (Ojeda-Sampson, 2017).

En esa sociedad instituida, los sujetos por el hecho de habitar y existencialmente ser parte de la comunidad, se convierten en individuos estéticos, es decir, fuente de sus propias experiencias (Mandoki, 2006) que contribuirán de manera significativa a la existencia de la propia sociedad de la cual son parte. En este sentido, la vida y la apropiación de la realidad, no serán iguales siendo un sujeto que siendo otro, aun en su propia sociedad, pues cada uno de estos tendrá una combinación única de esos elementos que la constituyen, es decir, de representación, afecto e intención, pero participantes, de significaciones propias de esa constitución.

Ahora bien, durante la época de la Colonia y hasta el Movimiento Agrario, los

dueños de las haciendas residían principalmente en la Cd. de México en asuntos relativos a la comercialización del producto de ellas (Florescano, 1990). Fue así que éstas eran una más entre las muchas que poseían y eran todo para los que las trabajaban, es decir, los campesinos. Derivado de ese movimiento, esas haciendas que se conformaron como instituciones económicas con un sistema social y político consolidado, ahora se constituyen en comunidades con particularidades derivadas de su original apropiación: San Nicolás de Esquiro con base en la hacienda y Santa María del Refugio con base en su alejamiento. En ambas, el grupo de los ejidatarios se constituye en un bloque de poder. Ahora ellos se asumen como autoridad sobre las decisiones y acciones del resto de la población y sobre la tierra.

Al tomar los campesinos las tierras y el casco de la hacienda aparece una nueva forma de asentamiento. En este sentido, dice Norberg-Schulz (1975, p. 18) "La residencia es la 'propiedad esencial' de la existencia", que debido a esa nueva residencia en el casco de la hacienda es que ambas poblaciones de campesinos, comienzan a tejer una nueva forma de pensar y existir en el espacio y con ello, una nueva forma de asumirse comunidad, participante esto del pasado vivido, el presente habitado y el futuro por construir. "Ser cuerpo, es estar anudado a un cierto mundo, vivimos nosotros, y nuestro cuerpo no está, ante todo, en el espacio: es del espacio" (Merleau-Porty, p. 165). Es así, que

esos grupos de campesinos que se habían instituido al amparo de la hacienda, ahora comenzaban a construirse en comunidades participantes de todos esos eventos históricos, es decir, se historizaban. Su *cuerpo-espacio, era cuerpo-espacio por la hacienda*, independientemente del particular camino que habían vivido. Este espacio habitable, el de las ex haciendas; el lugar del hombre, se vuelven tan importante para el mismo, como él mismo. Ese *a priori* espacio-temporalidad se ha concretado en un ahora y aquí comunal.

Aunado a lo anterior, el ser humano ópticamente se comporta de palabra y acto (Arendt, 2009, p. 201), puesto que para constituirse como tal, se debe (y no existe otra manera, de ahí su condición óptica), insertar en el mundo humano; un mundo humano formado en la experiencia del diálogo entre el 'otro' y el 'yo', formando así mismo el pensamiento común al tejido social del que forma parte. El pensamiento y el diálogo que le permite ser, son puestos en común de esa comunidad humana en donde ninguno es el creador (Merleau-Ponty, 1985), sino participantes ópticos del hombre/sociedad. En esa perpetuación y conformación, el hombre en su comunidad, establece consciente o no de ello, un orden basado en una lógica cultural ejercida sobre el medio geonatural, determinando el cómo de la organización de su entorno. Luego entonces, esa dialógica del individuo/sociedad con su entorno comportará determinados códigos que muestran el orden que ese grupo comunitario

ha construido en su habitabilidad. Sin ese orden, culturalmente construido, el sujeto no encontraría los elementos para ser comunidad, es decir, no es que desee el orden, es que sin éste no puede instituirse como sociedad.

Es por lo anterior que, "...al ser las condiciones sociales de transmisión y adquisición menos perceptibles que los otros tipos de capital, el capital cultural suele significarse como capital simbólico" (Díaz-Herrera Claudio y Miguel Ángel López-Espinoza, 2013, p. 2). En este sentido, la presencia de *la ex hacienda en San Nicolás de Esquiros*, más que una forma de reconocimiento social, *se ha convertido en un bien simbólico, como simbólicos se han convertidos los manantiales en Santa María del Refugio*. Las comunidades que han partido de un mismo pasado colonial y vivido similares eventos socio-económicos y políticos, la fuerza en la cotidianidad de ellos ha construido costumbres, algunas similares y otras totalmente distintas que las han conformado en entidades específicas y participantes a la vez de condiciones afines.

Esa serie de significaciones y códigos construidos particularmente es lo que mantiene a una sociedad unida, esto es, su particular institución como un todo, pues comporta y como ya se ha mencionado, normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacerlas (Castoriadis, 2005). Es así que los hombres y la comunidad como tal,

piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia, signando incluso el propio concepto de tiempo y espacio, si bien dentro de la temporalidad y espacialidad global. Por ello se señala que la noción de 'distancia' comporta no sólo 'cerca' y 'lejos', sino que implica al tiempo mismo, es decir, la noción de pasado, presente y futuro.

Si bien señala Arendt (2009, p. 14): "La Tierra es la misma quintaesencia de la condición humana, y la naturaleza terrena", no se puede pensar que aunque de óptica naturaleza, posea una forma universal de vivirla, sino organizaciones socialmente determinadas de hacerlo. La comunidad y con ella la familia de la que es parte, establece una forma de habitar, de pensar y de construir el espacio privado con claras derivaciones e incluso implicaciones arquitectónicas. Ésta en su institución, instituye también el espacio que será por ello habitable e intrínsecamente relacionado a los hábitos de ella (Azevedo, 2011). Es decir, por estar el espacio instituido en una comunidad particularmente cultural, ese espacio transitará a ser habitable, pero para la que lo ha instituido, no como cosa universal. Por ello es que para Sánchez (1991, p. 43) el espacio debe considerársele como una instancia social más, pero con esas características culturales, no menos. En este sentido, el espacio habitable, es decir, el lugar del hombre, es tan importante para el mismo, como él mismo. Son unidades indisolubles

dialécticamente a la vez que distintas en su condición (Ojeda-Sampson, 2017).

Menciona Lefebvre (1978) que la comunidad rural campesina, se forma como una agrupación social que se organiza, vive y determina en función de las condiciones históricas particulares, mostrando en todo esto y por esto mismo, un conjunto de familias fijadas al suelo. Estos grupos familiares, continúa el autor, poseen por una parte bienes colectivos o indivisos, como por otra parte bienes 'privados', según relaciones variables siempre históricamente determinadas. Ahora bien, la sola posesión de ese objeto o producto, materializa la relación efectiva en su uso, sin embargo, *cambiando la forma de poseer cambiará la forma de uso y con ello la relación al interior de ese grupo familiar como en su relación como comunidad.* Señala Núñez (2002) que en el capitalismo aparece como nuevo principio de diferenciación la 'propiedad' de la tierra, construyendo con esto un nuevo espacio privado de dominación, es decir, que aparece en una misma clase social dominio en las relaciones de producción y distribución, por encontrarse en ésta un diferente volumen y estructura de capital que les permite ejercer un cierto poder simbólico en las relaciones de consumo. Esa relación del campesino con su suelo agrícola, ya fuera como parte de la hacienda o como ejidatario, se rompe con la introducción de esta nueva manera capitalista de poseer la tierra, pues ésta se desarrolla en cuanto bien de cambio, no de uso, ni mucho

menos de identidad, llevando con ello la separación del individuo con el elemento que precisamente le había constituido y conformado: *el campo* y con esto con aquellos espacios que le significan o lo hacían como comunidad, es decir, *su patrimonial*.

El capitalismo ingresa a todo espacio humano, conllevando para el campo un problema aún mayor: la impreparación psicológica, social y económica de los sujetos que lo trabajan para afrontar tal empresa. Esas enormes resistencias de la mayoría de los campesinos de San Nicolás de Esquiro y Santa María del Refugio, para alejarse del poder del hacendado y, finalmente superadas para lograr la apropiación de la hacienda y del casco, ahora se están viendo derrumbadas por un poder económico de grandes alcances, incluso mayor que del propio momento histórico del hacendado. En este sentido, como parte de esa transformación se observa la monetarización de la cultura, es decir, la sustitución de un conjunto de prácticas sociales por dinero y, por tanto, el establecimiento de una equivalencia entre una práctica social y una cantidad monetaria, rompiendo con ello la forma comunitaria de vivir. El modelo de economía abierta en México no ha producido sino un crecimiento pobre, concentrado y desarticulado de los sectores económicos, que, para el caso de las comunidades rurales, esto ha significado aún más pobreza, desequilibrio y por lo tanto indefensión (Bartra, 2008), pues están siendo atacados sus principales soportes: *su persona*

y *su tierra*. Todo este escenario capitalista ha contribuido significativamente a la construcción de una conciencia inediatista, no teniendo tiempo, preparación física, ni recursos cognitivos, para pensarse como futuro y en el futuro, mucho menos como constructor de éste.

Dice Zumthor (2009, p. 23) que " [...] la arquitectura y así intento pensar en ella; como masa corpórea, como membrana, como material, como recubrimiento, tela, terciopelo, seda..., todo lo que me rodea. ¡El cuerpo! No la idea del cuerpo, ¡sino el cuerpo! Un cuerpo que me puede tocar." Lo patrimonial, así sea una edificación o una manifestación de ellas, en este sentido de concreción se volverá un 'cuerpo' para la comunidad. Es decir, *un ente significante tanto de la comunidad que lo materializó como de sí mismo que vuelve a ella con fuerza propia*. Que las comunidades consideren algo como patrimonio (aunque no expresado necesariamente de esa manera), rebasará las cuestiones práctico-utilitarias (que también las contiene), supondrá pensarlo parte de su *dasein*. Ese habitar en el mundo de las comunidades, comporta tiempo, espacio y cosas que manifiestan ese modo de ser en el mundo en mutua correspondencia. Es así que Pallasmaa (2010), construye el ser de la arquitectura como la articuladora de las experiencias del ser-en-el-mundo, fortaleciendo por ello, el sentido de la realidad y del 'yo' de cada sujeto como sujeto y del 'yo' como comunidad. La arquitectura y el espacio

arquitectónico permiten dotar de sentido y congruencia al sujeto que habita ese sitio, en donde su realidad se concretiza como el espacio y sujeto mismo. Por esto, lo patrimonial como la comunidad que lo designa, *es tanto permanencia como proceso de un ser-ahí.*

Sánchez (1991, p. 23) por su parte dice que "[...] el espacio y el tiempo forman un conjunto dialéctico, ya que, difícilmente, podremos entender uno sin tener en cuenta al otro. Se parte de la premisa de que no existe historia anespacial ni geografía atemporal." Es así que lo patrimonial comportará una dimensión temporal, tanto como una dimensión social (Caraballo-Perichi, 2011). En este sentido, lo patrimonial es la expresión tangible de la individualidad en la comunidad de una historicidad emplazada en un sitio; lo que el lugar es. Es así que *hablar de patrimonial supone mencionar un continuum existencial construido de hechos, sujetos y grupo comunitario; de una comunidad que observa por que ha vivido, ese lugar como propio, o aún más, como sí mismo.* Entonces, encontrar lo que el grupo comunitario considera significativo para él es sumergirse en la cotidianidad de la misma. Para ello "...el deleite estético de un paisaje, como el de la arquitectura, consiste especialmente en recorrerlo sensorialmente, y para ello es necesaria su existencia" (Mandoki, 2006, p. 31); existencia que muestra las permanencias de ese tiempo históricamente recorrido. En este sentido, la permanencia del casco y

principales elementos de la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros, así como los manantiales de Santa María del Refugio, muestran la fuerza que aún sostienen con su comunidad, por lo tanto, la relación de goce estético de ella. Luego entonces, *la conservación tanto de la ex hacienda como de los manantiales, comportará la conservación de una comunidad en su espacio.*

Hablar de patrimonio desde lo institucional, será significativamente distinto que hablar de patrimonial. El primero aduce a un proceso de construcción social e ideológica del grupo hegemónico, institucional o no, que perpetúa un cierto orden social gestionado y administrado por el Estado; el segundo en cambio, es una construcción social pero realizado por los diferentes grupos de la comunidad en cuestión que valoran por medio de significados, usos y prácticas colectivas los bienes tangibles e intangibles (González-Hernández Guadalupe y Roberto González-Hernández, 2013). Es decir, todo un proceso de apropiación del espacio existencialmente vivido y por ello, una construcción particular de comunidad.

El método dialéctico-crítico

Esta investigación tiene un carácter teórico-propositivo que se ubica dentro de la concepción dialéctico-crítica de la realidad. De los componentes problemáticos constitutivos del eje de la investigación que fueron el deterioro físico del casco de la hacienda de

San Nicolás de Esquiros, la pérdida de los ejidos, la construcción de los valores identitarios de las comunidades de estudio y el impacto de las decisiones económico-políticas del Estado en ellas, se derivaron varias preguntas de investigación. Éstas fueron: ¿De qué manera los acontecimientos históricos vividos por las ex haciendas han impactado en las comunidades y sus edificaciones? ¿Cómo ha impactado el capitalismo en ellas y sus espacios arquitectónicos? ¿Qué sentido social-simbólico posee el casco de la ex hacienda para su comunidad? ¿Qué espacios para la comunidad poseen la fuerza identitaria? ¿Cuál es la importancia del patrimonio arquitectónico y natural para la conformación de la identidad comunitaria? ¿Cuál ha sido el proceso de apropiación del espacio arquitectónico? ¿Con base en esto, cómo se ha constituido la comunidad?

Para la selección de las ex haciendas de estudio, se procedió a realizar filtros conceptuales que permitieran encontrar las adecuadas y representativas del problema a analizar. Entonces, los criterios de selección fueron: 1). Que estuvieran bajo la posesión comunitaria; 2) Sus orígenes se remontaran a la época colonial y; 3) Que tuvieran un elemento distintivo de las demás. Para ello se recurre al registro municipal y el análisis de sus características particulares. El municipio de Celaya, Guanajuato (como parte del Bajío mencionado) posee registradas 17 ex haciendas. De éstas, algunas son propiedad

privada y otras, propiedad comunitaria. De las segundas solamente una se encuentra catalogada por el INAH como patrimonio arquitectónico, siendo por ello un caso único en la región además de pertenecer a la comunidad de origen. Ésta es San Nicolás de Esquiros. Otra de las ex haciendas se caracteriza por la cantidad de manantiales de agua dulce y sus fiestas patronales; motivo de afluencia de muchas personas de la región. Ésta es Santa María del Refugio. Es así que se seleccionan a San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio; la primera por ser patrimonio arquitectónico y la segunda por sus manantiales de agua dulce. Ambas edificadas a inicios de la época colonial y en posesión comunitaria (Ojeda-Sampson, 2017).

Definido ya el objeto de investigación y percibida su articulación específica de ámbitos que la constituyen, se procedió a la estructuración lógica del esquema de investigación con base en el criterio de exclusión-inclusión, pertenencia directa y mediación. Los grandes ámbitos percibidos y sus componentes inmediatos fueron organizados lógicamente en una relación secuencial de momentos expresivos de contenidos específicos de exigencias cognitivas. De esta manera la columna vertebral del objeto de investigación estuvo integrada por cuatro ámbitos de indagación: 1. El espacio; 2. La comunidad humana; 3. Las ex haciendas de Celaya y; 4. La ruralidad. En el primero se recuperaron los supuestos ontológico-epistemológicos de las diversas obras que

abordaron el concepto de espacio desde su concepción existencial, hasta su comprensión como construcción arquitectónica, que permitieron construir la explicación a las diversas maneras de apropiarse del lugar de existencia. En el segundo ámbito, referido a la comunidad humana, se trató de apropiarse del entramado categórico conceptual que subyace al discurso en torno a la constitución y construcción de las comunidades humanas, así como la construcción del concepto de imaginario social, para de esta manera percibir el carácter onto-gnoseológico y teleológico de las comunidades de estudio. Para el caso del ámbito 3: Las ex haciendas de Celaya, se pretendió recuperar el análisis histórico-político que se ha realizado en torno a ellas y el análisis teórico de la conformación social de las haciendas, que permitió apropiarse del bagaje teórico necesario para la realización de la lectura de sitio. Para el ámbito 4: La ruralidad, se recuperaron los supuestos onto-epistemológicos de las diversas obras que abordaron la problemática del campo actual, para de esta manera comprender el impacto del capitalismo en el sistema agrario. La triangulación de estos elementos dio paso a la comprensión de la cotidianidad de las comunidades de estudio en su relación con el patrimonio construido.

Dado el carácter teórico que el objeto de investigación posee, el recorte temporal de los ámbitos uno, dos y cuatro, resultó innecesario, ya que las obras relevantes de cada corriente de pensamiento fueron

recuperadas más allá de su ubicación historiográfico-temporal, no así al correspondiente ámbito tres en el que sí se analizó el discurso de acuerdo a ese contexto historiográfico-temporal. Es importante señalar que, con la lógica seguida en este proceso de investigación, el esquema de investigación difiere sustancialmente del esquema de exposición, ya que el primero obedece a la lógica de la apropiación del objeto y de la transición del objeto formal al concreto real, mientras que la segunda, se ajusta a la lógica expositiva de los contenidos ónticos del objeto real expresados en su constructo categórico-conceptual. La fase propiamente investigativa se sometió a la lógica de la aprehensión del concreto real por medio del objeto de investigación recorriendo múltiples senderos y fases signados por la indagación y la apertura de pensamiento a posibilidades de contenidos del objeto. La lógica del proceso de apropiación es la lógica de descubrimiento; se trata de conocer qué, cómo, cuándo y por qué el objeto posee tales o cuales contenidos y formas. La fase expositiva, por el contrario, adquiere una rítmica del ir y venir sobre el conocimiento adquirido, conjugándolo y reconstruyéndolo en un entramado lógico-categorial con significación eminentemente teórica, pues se trata de exponer lo que se sabe del objeto, es decir, los contenidos y las formas percibidas en el objeto investigado explicando su lógica ontológica: el primero es un recurso de la razón para acercarse al entendimiento y el

otro, es el entendimiento de un concreto hecho discurso.

El esquema de investigación aparte de ser el eje indagatorio, permitió servir de base para la detección de posibles fuentes de información. Terminada la lectura, el análisis y la codificación de las fichas de trabajo, se procedió al diseño de los instrumentos de campo. Dado que muchas de las interrogantes investigativas se comprenderían con el apoyo de las técnicas e instrumentos etnográficos, se procedió a establecer los pasos para el trabajo de campo. Éste comprendió, observación participativa, entrevistas semiestructuradas y lecturas de sitio. Las observaciones participativas comprendieron todos los momentos cotidianos, así como los significativos vividos por las comunidades en donde se visualizaron los ritmos y cadencias de éstas con su espacio, así como entre ellos mismos. Para esto se realizaron observaciones en diferentes horas del día, distintos días y fechas importantes. Se trató de sumergirse en el modo de vida de las comunidades de estudio. Para ello, se tomaron fotografías de los sitios y se llevó tanto una bitácora de investigación como un diario de campo escribiendo lo más fielmente posible lo observado y acontecido en el momento y lugar de análisis. Se trabaja en todo momento la ética investigativa etnográfica. Terminada esta codificación se pudo obtener un escenario total de la vida de las comunidades con su ex hacienda y con los lugares de relación con otras poblaciones o ciudades.

Para las entrevistas semiestructuradas, se consideró que éstas fueran solamente una guía para la plática con los sujetos. Considerando esto, se tomaron las categorías principales de los ámbitos de investigación: el espacio, la comunidad humana, las haciendas en Celaya, Guanajuato y la ruralidad, para construir las preguntas fundamentales que dieran respuesta a ellas. El criterio para la selección de los entrevistados fue tomar a ‘los porteros’, adultos, ejidatarios, delegados, jóvenes y niños; es decir, todo el espectro de las poblaciones.

De cada uno de los ámbitos y con estas categorías de guía, se plasmaron preguntas y observaciones, como ya se comentó, de tal manera que no quedara fuera ninguna posible pregunta. Realizado esto, se observó que algunas de un ámbito respondían también cuestionamientos de los otros, por lo que se procedió a depurar cada listado para lograr una sola forma de entrevista. No obstante, se consideró de manera importante que las preguntas también tenían que estar personalizadas, es decir, existían algunas que no procederían para un niño, joven o adulto. Entonces, si bien se tenía una guía de entrevista, ésta se debía contextualizar dada la persona, el caso e incluso el momento de la entrevista. Se debía establecer el *rapport*. Todas las entrevistas fueron grabadas a excepción de aquellas personas que no desearon que así fuera. Para ellas, se tomaron apuntes en el diario de campo que señalaran

lo más fielmente posible lo expresado por el entrevistado.

Tanto las grabadas como las anotadas, se llevaron a un registro siguiendo el formato y análisis propuesto por Bertely-Busquets (2000). En éste y en su primera lectura de análisis, se ubican las categorías y expresiones más significativas del discurso anotando en su parte correspondiente la primera interpretación del suceso observado. En una segunda lectura de análisis del mismo esquema de registro, se procede a establecer patrones teóricos entre las categorías ya revisadas por el investigador y las categorías teóricas de otros autores. Una vez realizada esta parte del análisis de las entrevistas, se procedió a construir un cuadro que diera cuenta de los hallazgos encontrados y las veces que estos se sucedían, de tal manera que se podían construir patrones emergentes que triangulaban tres elementos: los fragmentos empíricos –categorías sociales-, organizados dentro de un cuerpo de categorías propio –las del intérprete-, y los hallazgos y conceptos –categorías teóricas-, de otros autores. Fue así como el trabajo etnográfico se sistematizó, llevando las construcciones logradas a la misma base de datos utilizada para las obras revisadas de los autores.

Para las lecturas de sitio, se procedió a tomar distintas fotografías de los sitios considerados importantes por la comunidad, como los cotidianamente vividos. Ya con el material en pantalla y las notas de campo

realizadas, se procedió a señalar gráficamente todo aquello que resultara relevante, significativo o cotidiano del sitio en cuestión. Este material sirvió para fundamentar o reforzar el análisis de las observaciones realizadas y del material de las entrevistas. Asimismo, es el material que se utilizó para recrear el discurso de la tesis. Se visitó cada comunidad dos veces por semana durante año y medio; en días comunes, como en días festivos o especiales para ellas.

Una vez concluida la fase de análisis de las fuentes de información documentales y de campo, se procedió al diseño del esquema de exposición de resultados, que a la vez sirvió de base para el reordenamiento del material de trabajo acumulado. Para la elaboración de este esquema y como primer momento, se contestó a la pregunta ¿qué sé del objeto?, y las respuestas se anotaron en una hoja constituyendo un listado. En un segundo momento, estas respuestas del listado se transformaron en enunciados sustantivos, que a la vez se agruparon por su pertenencia inclusiva o exclusiva. Se ordenaron lógicamente los componentes de cada grupo, se observó si los grandes apartados del esquema, es decir, los enunciados de un solo dígito, en conjunto formaban el objeto conocido o no, pues, se trataba de dimensionar los grandes apartados y observar si, en conjunto sumaban el contenido del objeto. Se procedió del mismo modo con los componentes de cada apartado y una vez realizados los ajustes pertinentes se dio por

concluida esta etapa, dando inicio a la redacción del discurso sustantivo. Esto es, la tesis doctoral, cuya denominación fue: Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio. De la solidez de la piedra a la fluidez del agua. De ella, surge el presente trabajo denominado: *Las ex haciendas de San Nicolás de Esquiros y Santa María del Refugio. El método dialéctico-crítico para su comprensión.*

Principales construcciones teórico-metodológicas

Construcciones teórico-conceptuales

En el nudo geo-histórico es donde se construyen e instituyen identidades, ocurriendo *esto en y por sus espacios arquitectónicos* que materializan esa interacción sujeto-mundo. Hablar de identidad, entonces, es necesariamente referirse a los lugares que hicieron posible esto. Se tendrá en este sentido, *la ecuación lugar-espacios arquitectónicos-identidad*, como bucle recursivo, que en el día a día construirán el patrimonio para transitar al *dasein* de las comunidades instituidas, que por ese movimiento seguirán instituyéndose. Es así que las comunidades de estudio se instituyen por acciones 'intencionales' producto de particulares eventos geo-históricos. Todo esto materializado en su *estésis y proxémica*.

Es indisoluble, aunque dinámica, la relación comunidad-ex haciendas. *Las*

comunidades se han instituido en las ex haciendas a la vez que éstas se han patrimonializado debido a esa institución. Desde ese sentido, se permitirá entender que las comunidades construyan una manera particular de observar la realidad, conformándose con esto un *lugar de aprendizaje social*. Es decir, el lugar de la comunidad será por ello, su primer y principal espacio de aprendizaje, tanto en el plano cognitivo, como en el afectivo y valorativo. Las ex haciendas y manantiales, entonces, son consustanciales al aprendizaje obtenido de las comunidades que los viven. Desde ese concepto del devenir-deviniente, el imaginario social se construye históricamente, conformándose en el encuentro de las propias valoraciones de los sujetos y *las luchas de poder* que surgen en la cotidianidad.

El impacto de la Reforma Agraria en las comunidades rurales es de inmensas proporciones, ya que no se trata de vender las parcelas o ejidos solamente, *supone vender el ser-campesino*. Esa figura construida e instituida en la hacienda primero y en las ex haciendas después, se diluye para transitar a personas insertas en procesos ajenos a su histórica institución. El sistema capitalista y el neoliberalismo (como la parte más intensa de éste), hoy día es un sistema tan cosificante, que transita de lo meramente económico a lo existencial. El neoliberalismo no trata sólo ni principalmente de lo económico, sino de todo aquello que le signifique al sujeto. *Para este*

sistema todo es mercantizable incluyendo el individuo mismo.

Ahora bien, la interacción persona-espacio arquitectónico permite construir un lugar que al ser valorado se convierte en patrimonial, pero que inserto éste en el proceso del capitalismo se vuelve mercancía para intercambiar o vender, contribuyendo con esto a la construcción del *sufrimiento contemporáneo*, puesto que el patrimonial es el ser-ahí de las comunidades. Su patrimonial ahora vale en cuanto se pueda vender o rentar, no en cuanto a su significación. *Las poblaciones de estudio, en este sentido, se encuentran luchando entre la cosificación como constructo actual y su ser simbólico que los identifica.*

La apropiación de cualquier espacio y en este caso del espacio de las ex haciendas, es una *acción dinámica*; no es que se otorgue o se construya de una vez y para siempre, se recrea y se reinventa en la interacción de los sujetos con el espacio arquitectónico en el día a día de su existencialidad. La apropiación del espacio no necesariamente pasa por la ocupación física del mismo, puede construirse el mismo sentimiento de apropiación del elemento arquitectónico recurriendo poco o nada a esa ocupación física. *La fuerza óptico-háptica del elemento arquitectónico*, en este caso de la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros, *permite tal relación simbólico-valorativa con los distintos sujetos que viven en la comunidad.*

La memoria para cualquier sujeto y de los individuos de las comunidades de estudio en particular, fue el recurso para volver presente lo que les significaba. Ésta representa la permanencia históricamente vivida y construida, pero *afectivamente tamizada*. Dicho de otra manera, la memoria volverá presente lo que haya permanecido en la conciencia del sujeto, pero subsumida a la propia lógica afectiva del sujeto, siendo además que no puede ser de otra manera. El individuo recordará lo significativamente vivido en el pasado construido con los valores del presente y con las expectativas que de futuro posea. Además de esto, la memoria también es un recurso para objetivar lo que se encuentra en el imaginario de la persona, siendo por ello posible cristalizar los elementos que le permiten sentirse perteneciente a un lugar y comunidad. Fue así que se volvió presente el patrimonial, tanto para el sujeto investigador, como para los propios individuos de las comunidades de estudio, en ese *diálogo recuerdo-presente-valoración* (Ojeda Sampson, 2017).

Construcciones metodológicas

Se realiza la primera ruptura etnográfica (etnografía crítica), al establecer el discurso de los actores inserto en una historicidad implicando, además en ello, entender las luchas de poder que se viven. El discurso no es ingenuo ni apolítico, éste se encuentra construido con referentes de los distintos modos de apropiación de la realidad, siendo

estos los empíricos, los mágico-religiosos, los artísticos y los teóricos. Se realiza la segunda ruptura etnográfica al historizar la postura del investigador tanto para el análisis de los documentos y obras revisadas, como para las lecturas e interpretaciones del trabajo de campo efectuado. El investigador como cualquier sujeto, mirará, analizará e interpretará la realidad con base en las herramientas cognitivas que posee en su conciencia, conformada ésta con los distintos modos de apropiación ya mencionados, aunque para la investigación se encuentren subsumidos a la lógica de la racionalidad teórica.

Se logró construir una particular manera de sistematizar los datos de campo (captura, codificación, interpretación y categorización), que permitiera enriquecer el trabajo investigativo consistente en la lectura de obras documentales y éste. Así, las técnicas etnográficas de entrevistas semiestructuradas, observación participativa y lectura de sitios, ofrecieron conocimiento que se trianguló con el obtenido en las obras mencionadas. De esta manera las técnicas etnográficas se lograron llevar a una investigación de corte arquitectónico-patrimonial. Asimismo, no se puede comprender comunidad alguna si no se realiza trabajo etnográfico y éste comprendiendo el tiempo y el espacio de la cotidianidad. Las luchas de poder, valorizaciones, pertenencias e identidades, aparecen solamente después de inmiscuirse en ese tejido social, mismo que

se visualiza en ese tiempo compartido como investigador-comunidad. Es así que el investigador se vuelve parte de las mismas, es decir, a una especie de invisibilización social, marcando esto su inserción como comunidad.

A manera de conclusión

1. La relación individuo-comunidad-espacios arquitectónicos, se convierte en existencial, transitando por ello al *dasein* de las comunidades.
2. La construcción-constitución del patrimonial se da en un proceso de interioridad-institución de la comunidad.
3. El sistema neoliberal que mercantiliza todo, también lo hace en su patrimonial, volviendo por ello más profunda y significativa esa cosificación.
4. Un referente lo suficientemente potente puede construir identidades sin la relación cuerpo a cuerpo como sucedió con la ex hacienda de San Nicolás de Esquiros y sus pobladores.
5. Derivado de las condiciones socio-económicas de ambas comunidades, sobre todo de las de San Nicolás de Esquiros, se antoja complicada gestión alguna para la conservación de su patrimonio, puesto que se encuentran tratando de solucionar sus problemas cotidianos. Sin embargo, quizás por ello es más importante realizar un acompañamiento para el logro de ello. En las comunidades, su patrimonial está en peligro de perderse incluso, por acciones de ellos

mismos. Entonces, el primer paso quizás será pertenencia como comunidad. La necesidad y después de que ya se hizo presente ese valor de conciencia, diría Zemelman, debe para los pobladores, hacer presente el peligro trabajarse con las comunidades (Ojeda-de perderlo y como tal su identidad y Sampson, 2017).

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Azevedo Salomao, E. M. (2011). "Habitar y habitabilidad", en Salazar G. (ed.). *Lecturas del espacio habitable*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Bartra, A. (2008). *El hombre de hierro*. México: Itaca.
- Bertely-Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Brading, D. (1988). *Haciendas y ranchos del Bajío*. México: Grijalbo.
- Calonge-Reillo, F. (2011). Recordando a los otros. La estructura de la memoria de los antiguos trabajadores de las haciendas en la región de Xalapa, México. *Relaciones*, 261-286.
- Caraballo-Perichi, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. México: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Díaz-Herrera Claudio y Miguel Ángel López-Espinoza. (2013). Construcción y validación de escala de capital cultural interiorizado en estudiantes de educación superior. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS* (págs. 10-25). Santiago de Chile: XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS.
- Figueroa, V. M. (2005). América Latina: descomposición y persistencia de lo campesino. *Problemas del desarrollo*, 27-50.
- Florescano, E. (1990). Formación y estructura económica de la hacienda en Nueva España. En L. B. al., *Historia de América Latina*. Barcelona: Crítica.
- González-Hernández Guadalupe y Roberto González-Hernández. (2013). Imaginarios, patrimonio cultural y turismo: el fetichismo del Centro Histórico de Zacatecas. En G. G. Hernández, *Discusiones sobre la ciudad. Temas de actualidad* (págs. 78-95). Editorial Académica Española.
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica I. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. México: Artemisa.
- Norberg-Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Núñez, A. (2002). Apropriación y división social del espacio. *Scripta Nova*, 25-40.

Pallasmaa, J. (2010). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.

Sánchez, J.-E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Barcelona: Siglo XXI.

Sieglin, V. (2008). Migración, interculturalidad y poder. En V. Sieglin, *Migración, interculturalidad y poder*. México: Plaza y Valdés.

Zumthor, P. (2009). *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.

Más allá de una investigación social cualitativa extractiva: escucha, silencio y conversación

Andrés Davila Legerén -

¹ Departamento de Sociología 2, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (UPV/EHU), País Vasco. andres.davila@ehu.eus

Vicente Huici Urmeneta

Departamento de Psicopedagogía. Begoñako Andramari Magisteritza Eskola Unibertsarioa-Centro adscrito a la Universidad de Deusto(Bilbao). vicente.huici@deusto.es

Resumen: En las últimas décadas las investigaciones sociales de carácter cualitativo han derivado en procesos como la *aforización*, más propios de un régimen informativo pues han activado una perspectiva extractiva perdiendo la orientación narrativa y discursiva que tanto las enriquecen y que, por otro lado, les caracterizan. En este contexto, estudiamos aquí la cuestión del silencio en las técnicas de investigación conversacionales, aspecto que suele ser ignorado en los procesos de investigación mencionados tanto en la escucha, como en la transcripción, y cuya relevancia puede ser muy significativa desde el punto de vista analítico.

Palabras Clave: Escucha, Silencio, Conversación, Aforización, Reticencias, Transcripción.

Beyond the extractive qualitative social research: listening, silence and conversation

Abstract: In the last decades research of a qualitative nature has resulted in processes such as *aphorization*, more typical of an information regime because they have activated an extractive perspective, losing the narrative and discursive orientation that both enrich them and, on the other hand, characterize them. In this context, we study here the question of silence in conversational research techniques, an aspect that is often ignored in the mentioned research processes, both in listening and in transcription, and whose relevance can be very significant from the analytical point of view.

Keywords: Listening, Silence, Conversation, Reluctances, Aphorization, Transcription.

“No es sordo el mar: la erudición engaña”
(Luis de Góngora: *Soledades*)

Introducción

Una de las particularidades que definen a técnicas de investigación como la entrevista abierta o el grupo de discusión es su carácter conversacional. Pero hoy en día esta característica que les es constitutiva se ve afectada por un proceso de banalización

que viene de lejos, aunque ahora se radicaliza con el advenimiento de la era digital, en la que diariamente desaprendemos a escuchar.

De entrada, parecería un contrasentido plantear que “la huida de la conversación” (Turkle, 2015, pp. 19 y ss.) sea lo propio de estos tiempos en que proliferan chats,

mensajes, foros, canales de noticias, cursos *online*, etc.; formas todas ellas que precisamente se pretenden remedios de una situación de conversación, generalizando así la utilización de dicho término para dar cuenta de muy distintas interacciones virtuales *al modo de* un encuentro cara a cara. Pero lo que ahí se conforma es una metaforización digital de la conversación, la cual resulta patente en configuraciones que se han convertido tan habituales como pueda serlo la del chateo. De hecho, chatear es una expresión que usamos como equivalente a charlar, cuando en realidad el *chat* se refiere a una cibercharla, esto es, a una situación en la que se presume una interacción en línea o sincronizada entre internautas que se desarrollará a la manera de una charla o de la cháchara, esto es, como si de un intercambio verbal de carácter informal se tratara. Sin ir más lejos, la expresión “chatroom” pretende situarnos en una sala, donde todos los usuarios “hablan” entre ellos, haciendo así abstracción de que en todo caso se trata de un hablarse por escrito (bajo el modo “‘talk’ using text”) o, dicho de otro modo, de un hablar a través de un teclado; de lo que sí da cuenta, en cambio, la expresión canadiense: “*clavardoir*”. Por otra parte, en su variante “chatbot”, el *chat* contempla una situación donde al menos uno de los usuarios que mantiene la supuesta conversación es un robot.

Tales formas, y otras similares, banalizan la conversación, haciéndola no tanto corriente como inespecífica. Culminación de un proceso que hace ya dos décadas llevaba a que los autores de un monográfico dedicado a la conversación se hicieran la pregunta de si no se trataría de “un arte de vivir que se está perdiendo” (Cahen, 1999: pp. 83 y ss.), al igual que hiciera Walter Benjamin en los años treinta acerca de la narración, entonces en relación a la profusión de informaciones (Benjamin, 2003) y su anuncio de un nuevo régimen. Y es que, tal y como antes hemos señalado, la banalización de dichas técnicas no comienza con las mencionadas formas y prácticas digitales, sino que viene de lejos. La misma se hace reconocible tanto en manuales de investigación como en informes de investigaciones concretas, cada vez que se atribuye a dichas técnicas la facultad de facilitar un acceso directo a un grupo social dado a través de la expresión de sus comportamientos, actitudes, aspiraciones, etc. Esto es, contemplando dichas técnicas de investigación como meros aparatos de captura, de obtención de un contenido revelador, haciendo caso omiso de que éste se genera a través de la digresión, las alusiones, la improvisación, la aprensión al vuelo, el estilo indirecto, la interlocución, la presencia, etc.. Esto es, de una escucha que supone cooperación, enfocada ésta como una habilidad “con el fin de actuar conjuntamente; pero se trata de un proceso

espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades...” (Sennett, 2012, p. 10), lo cual no debemos olvidar. Por tanto, obviando que en una conversación, sea o no de investigación, intervenimos en una situación donde todo se nutre de lo que está sucediendo (las preguntas, por ejemplo, se plantean a partir de lo que se acaba de decir) y sin saber de antemano a dónde nos conduce, permitiéndonos así discurrir, derivar, devenir.... Ante lo que cabe recordar que una investigación social de enfoque cualitativo se caracteriza precisamente por su conformación procesual.

Lo que sucede es que muy a menudo se desdibujan las estrategias, prácticas y relaciones sociales que conforman dicho proceso de investigación, hasta el extremo de producirse incluso cierta transposición generalizada de los presupuestos propios de una investigación social cuantitativa a una cualitativa, aun cuando ésta se fundamenta en otros bien distintos. Un ejemplo claro de ello lo encontramos en la acostumbrada mención de expresiones como “recogida de información” o “recolección de datos” (traducción asimismo de otras similares en inglés *-data collection-* o en francés *-la collecte des donées-*, por ejemplo); su uso supone una naturalización del “trabajo de campo” que deja fuera de discusión la

intervención de los propios dispositivos de investigación, dado que ninguna técnica de investigación social es neutra o inocente. Entre las consecuencias que esto provoca cabe señalar que se desliga la escucha de aquella co-producción discursiva que permiten tales técnicas, terminando entonces por contemplar la mera aplicación de éstas para acceder a un contenido, susceptible tanto de ser sometido a extracción como de ser reducido a extracto; y al desdeñar todo lo que no se ajusta a dicho esquema se neutralizan ritmos, temporalidades, formulaciones, silencios... que precisamente conforman la emergencia de los observables (que todo análisis supone la capacidad de identificar) en contexto y situación. Por el contrario, no neutralizarlos sino tomarlos en consideración, conlleva interrogarnos acerca de las propias prácticas involucradas en la investigación. En este caso, nos ocupamos del alcance del silencio y la escucha en situación de conversación, en tanto que analizadores de las condiciones en que se realiza dicha co-producción cualitativa¹⁷.

Silencio, régimen informativo y aforización

Cabe señalar que en los últimos cincuenta años se ha dado un renovado

¹⁷ Los autores tuvieron ocasión de presentar estos planteamientos durante el 6º Congresso Ibero-Americano em Investigaçã Qualitativa-CIAIQ2017, mediante una comunicación (Davila

y Huici, 2017), que en este artículo se amplía y reelabora.

esfuerzo por dar voz a quienes carecen de ella, bien porque se les niegue ésta bien porque sencillamente se les ignore, por no merecer mayor consideración. La asunción de tal empresa se expresa a la perfección en un artículo publicado en *Le Monde des Livres* por el escritor chileno Luis Sepúlveda, bajo el título: “Donner la parole aux sans-voix”. En dicho artículo, Sepúlveda rememora la visita que el propio autor hiciera años atrás al campo de Bergen Belsen, en Alemania, que “como todos los campos de concentración en cualquier país del mundo se visitan en silencio, pues la voz renuncia a describir lo que el ojo ve”, indicando cómo allí se encontró, en una esquina “cerca de los crematorios con que alguien, no sé quién ni cuándo, escribió (...) unas palabras que decían, dicen y dirán mientras existan aquellos que se obstinan en sacrificar la memoria: «estuve aquí y nadie contará mi historia», y cómo ante ellas juró a quien las hubiera escrito que “contaría su historia y le daría mi voz para que su silencio no sea más una pesada losa sepulcral, la del más infame de los olvidos” (Sepúlveda, 2012, p. 5-6), constituyéndose desde entonces en la razón por la que él escribe y, probablemente en la de tantos escritores y escritoras que lo hacen sin “trascendencia del egotismo” ni “arrogancia de la generalidad, sino hacia la simpatía por el otro...” (Barthes, 2005, p. 227).

Sin duda alguna, ese tipo de esfuerzo –sea en el ámbito de la literatura o de la

investigación social- sigue siendo hoy día igualmente necesario, aunque nunca sea suficiente para restañar los efectos duraderos del desdén institucionalizado sobre tantas personas, grupos, colectivos, comunidades, pueblos, lenguas, culturas... reducidas de este modo al silencio. Pero junto a este enquistamiento del silencio doloso, y su consecuencia en términos de olvido persistente, durante esas mismas décadas se puede constatar un acantonamiento del silencio; y ahí su práctica se resuelve en formas similares a la evocada por el propio Sepúlveda cuando se hace eco del silencio respetuoso con el que se visitan ciertos lugares significados, como es el caso de un campo de concentración, o cuando se asiste a determinadas situaciones señaladas.

En tales casos, el silencio se caracteriza como expresión bien de la indiferencia del olvido bien de la emoción del recuerdo. Una polarización funcional en la que el silencio sin embargo se vuelve *raro* (Breton y Le Breton, 2009), mientras hoy en día el creciente ruido de fondo es tal que rinde toda palabra inaudible. De esta manera, el ostracismo social del silencio se combina con el reconocimiento de sus capacidades reparadoras (Le Breton, 2001); terapéutica de la meditación, reflexión, introspección, etc. que conlleva la búsqueda del silencio, tratando de encontrarlo allí donde aún habite, al igual que si de otra especie en vías de extinción se tratase. No es de extrañar,

por tanto, que el silencio resulte susceptible de elogio (Smedt, 1989) o que se exploren sus promesas en campos –o como los denomina Éric Gagnon: espacios de circulación de sentido- tan disímiles como puedan serlo la enseñanza, la política, la ficción literaria, el amor o el sufrimiento (Gagnon, 2006).

La atención prestada al silencio se plantea en una doble vindicación, ya que se aboga por gozar del silencio y asimismo se anima a movilizarlo, o a movilizarse a través del mismo haciéndose oír a tenor de la elocuencia del propio silencio. En el ámbito privado el silencio es la condición de muchas variantes de reflexión, algunas tradicionales como la meditación *zen* y otras más novedosas como el *mindfulness*, llegando a coincidir tales prácticas respecto de su efectividad con los últimos descubrimientos neuro-sociológicos (Mora, 2014). De este modo, el carácter asertivo del silencio (Wyborski, 1988) cobra fuerza política (Barbet y Honoré, 2013), hasta el punto que la piadosa y privada práctica del voto de silencio da paso al observar en público un silencio no violento, defensivo, por ejemplo ante la amenaza del aniquilamiento nuclear a comienzos de la década de los ochenta, tal y como lo recogió Iván Illich en su discurso: “El derecho a la dignidad del silencio”, leído ante el *People’s Forum: Hope*, de Tokio, en 1982: “La gente del silencio representa una provocación viva para los halcones, pero también para todo tipo de palomas. Los que

eligen participar en este ritual urbano se comprometen en no decir una palabra y no responder a ninguna pregunta” (Illich, 2008, p. 440). Ese tipo de concentraciones ciudadanas dieron lugar a un potente “alarido mudo”, el cual tenía además la virtud de poderse compartir, como “una sola voz”, por quienes al ser de lugares o edades diferentes, pongamos por caso, no tendrían una lengua o un lenguaje común.

El mismo autor, en otro texto publicado un año después y titulado: “Yo también decidí observar el silencio”, señala que “a veces, el silencio es más coercitivo que la palabra” (Illich, 2008, p. 441). Protagonista de tales acciones, el silencio se revela así una actuación en sí mismo, una manera de hacer, una forma paradójica de decir pues, no en vano, “el silencio es signo que se define por oposición a otro, en este caso la mera presencia de la palabra; es signo en la medida en que es posible el no silencio, la palabra. El silencio (...) es, pues, una *opción* entre el decir/hablando y el decir/callando” (Castilla del Pino, 1992, p. 80).

Por su parte, también Roland Barthes habla, en un sentido positivo, de “un derecho a callarse, de una posibilidad de callarse” (Barthes, 2004, p. 69), pero advirtiendo que así como puede considerarse al silencio un “arma que sirve supuestamente para desbaratar los paradigmas (los conflictos)”, puede ocurrir con él que, al igual que en la música el silencio es “también un signo”, suceda que

“lo que es producido contra los signos [...] es rápidamente recuperado como signo” (Barthes, 2004, p.72), habida cuenta que “luego se solidifica él mismo como signo (es decir, es incluido en el paradigma)” (Barthes, 2004, p. 73), y como tal interviene en el discurso. Pero, ¿bajo qué consideración?

Sin duda, “el silencio es el signo más reiterado de todos los que aparecen [...] en las grabaciones de entrevistas y conversaciones [...], y es notable discernir en tales grabaciones [...] distintos tipos de silencios” (Castilla del Pino, 1992, p. 86). Y al respecto no faltan trabajos, sobre todo de orientación pragmática, que se vienen ocupando de ello (Ephratt, 2008). Sin embargo, en relación a su consideración habitual por parte de la investigación social cualitativa, resulta reveladora la lectura del relato titulado: “Los silencios del Dr. Murke”, que publicó el escritor alemán Heinrich Böll (1917-1985) a finales de los cincuenta del pasado siglo. El protagonista del relato, Peter Murke, trabaja en una emisora de radio, donde edita emisiones radiofónicas, trabajando sobre las grabaciones realizadas en cinta (de cuentos, disertaciones, etc.) para los distintos programas, tratando de ajustar las intervenciones mediante la eliminación y sustitución de breves partes de las mismas, lo que genera descartes en forma de pequeños fragmentos de cinta, entre otros aquellos que contienen silencios, y que Murke colecciona para una vez ensamblados crear una nueva cinta con ellos

y así poder escucharlos en un continuum. El tono satírico de este relato no desmerece sino que, por el contrario, hace aún más pertinente la referencia al mismo a tenor de la orientación extractiva –en el doble sentido de extraer y de extractar- que termina por imperar en los actuales modos de trabajo en investigación social cualitativa.

Lo característico de una investigación de este tipo es que se conforma como *un proceso abierto de investigación*, en lo que concierne tanto al diseño (que “será modificado a la vista de sucesos imprevistos que ocurran a lo largo del proceso”) como al análisis (“en la medida en que puede producir informaciones no previstas en el diseño”) o a las técnicas (de ahí la denominación de “entrevista *abierta*”, por su carácter no directivo, en lugar de “entrevista *en profundidad*”) (Ibáñez, 1986, p. 72-78). No en vano, uno de los rasgos distintivos de la investigación social cualitativa es la voluntad de integrar no sólo aquello capaz de contribuir a su puesta en marcha sino también de ponerla en cuestión. Y en estos términos, una investigación social cualitativa se contrapone a la razón informativa así como a su hacer instrumental, que fragmenta, funcionaliza, trivializa... Sin embargo, y cada vez con mayor asiduidad por parte de sus practicantes, este tipo de investigación termina por inscribirse en “la progresiva implantación del ahorro informacional en la mayoría de los subsistemas sociales (la

racionalización técnica de la administración, la producción industrial, telecomunicaciones, el conocimiento, el espacio físico, etc.)”, a través de formas y formatos que someten la palabra a “la fluidez de las transacciones comerciales así como a las correspondientes tecnificaciones y funcionalidades de la intersubjetividad” (Abril, 2003, p. 30-31); de hecho, tal adopción del régimen informativo en tanto que “modo de conocimiento, de semiosis y de experiencia”, se traduce en la asunción de determinadas maneras de tratar el discurso en formas textuales, entre las que cabe destacar la *aforización*.

Reconocible en algunas de las estrategias básicas del procesamiento periodístico de los textos fuente, tales como son la reproducción literal y el resumen (van Dijk, 1990, p. 166-170), de las que viene a ser una combinación, la *aforización* emblemática de los textos producidos a través de técnicas de investigación social (o TIS) conversacionales consiste en su reducción a la simple expresión de un contenido que, en cuanto tal, debe ser comprensible y comprimible. La concepción informativa dominante promueve una enunciación *aforizante* secundaria que ha sido recortada de un texto y, por tanto, no está sometida al género del discurso: “no se dirige a un alocutario específico sino a un auditorio que está situado en otro plano; representa una enunciación anterior, mediante la intervención de un tercero que

convierte al locutor original en una instancia –el *aforizador*- que es el producto de la operación de recorte” (Maingueneau, 2012, p. 161). La actual producción generalizada de pildoras informativas responde a un proceso sociohistórico al que Walter Benjamin ya prestó atención hace más de ochenta años, y entendió que suponía un empobrecimiento colectivo: “La escasez en que ha caído el arte de narrar se explica por el papel decisivo jugado por la difusión de la información. Cada mañana nos instruye sobre las novedades del orbe. A pesar de ello somos pobres en historias memorables” (Benjamin, 1991, p. 117). Frente a la inmediatez y verificabilidad informativa, Benjamin recordaba que la narración “no se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el ‘puro’ asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo” (Benjamin, 1991, p. 119); de hecho, compara la narración con la semilla, habida cuenta que conserva sus fuerzas concentradas largo tiempo, para eclosionar y brotar lentamente, no agotándose nunca por completo.

Tis, conversación y escucha: Del silencio a la taciturnidad del calar(se)

Las propuestas que hiciera Walter Benjamin acerca de la consideración de la narración concuerdan con la conformación conversacional de técnicas de investigación social como la entrevista abierta o el grupo

de discusión, sobre todo en lo concerniente a la *atención flotante* que les es constitutiva. Y el mismo supone, sin ir más lejos, prestar una atención particular a la restitución del lugar de lo oral en el relato, teniendo muy en cuenta que lo oral en modo alguno se reduce al hecho de proferir palabras, sino que es asimismo “la escucha, las actitudes del cuerpo y la gesticulación, la gestión compleja de las relaciones interindividuales” porque, aunque lo solemos olvidar, “lo oral es tanto la escucha como la expresión, tanto el silencio como el habla, el cruce de miradas así como el de palabras, y también es la gestión de los intercambios y de los turnos de palabra” (Halté, 2002, p. 16). El trabajo de transcripción literal de marcas tanto lingüísticas como paralingüísticas obedece a este empeño por no desdeñar el *tempo* de la conversación.

Por lo que se refiere al silencio, necesario para que se dé la palabra, es el aliento de las conversaciones, su respiración (Breton y Le Breton, 2009). De ahí que, frente a la cada vez más imperante lógica extractiva, que concibe las TIS como aparatos de captura capaces tanto de extraer –sacar- como de extraer –reducir-, conviene recordar que ciertas TIS, caso del grupo de discusión, se proponen como un *lugar de escucha* (Murillo, 1998); lugar no preexistente que “la conversación constituye, disuelve y reconstituye” (Colectivo IOE, 2010, p. 82), donde conversar se revela una tarea colectiva de elaboración

simbólica e inscrita tanto sociológica como socialmente. Lugar donde el silencio se muestra, por tanto, vivo e intencional, destinado a la escucha.

En este tipo de TIS la gestión del silencio inherente (Haas, 2007) en modo alguno ha de significar su mera administración, como ya daba a entender Jesús Ibáñez en un texto titulado “*Prohibido conversar*”, de esta manera: “Los sociólogos y los psicólogos administrativos administran tests, los sociólogos y los psicólogos críticos promueven conversaciones. La sociología, en particular, ha sido tentada desde la raíz a las puntas por la conversación” (Ibáñez, 1991, p. 96), planteándose así una situación existencial y convencional, “la palabra viva que se ofrece a la escucha” (Ponzio, 1998, p. 221), muy alejada del juego de preguntas y respuestas característico de la administración de un cuestionario. Escucha que requiere diversas formas de atención y orientación, suponiendo siempre una selección de aquello que se oye, con lo que no se confunde, pero también acogida y apertura.

En este sentido, la reiterada mediatización tan espectacularizada de ciertas escenas policiales y judiciales, a través tanto de películas cinematográficas como de series de televisión, en las que se repiten una y otra vez expresiones como “tiene derecho a guardar silencio” o “hable sólo cuando se le pregunte”, dirigidas respectivamente a la persona detenida o encausada, debería

tener al menos el efecto compensatorio de recordarnos hasta qué punto “el ejercicio del habla está ligado al problema del poder” (Barthes, 2004, p. 68). Tal y como se constata en el mencionado juego de preguntas y respuestas (donde los papeles están predefinidos: yo pregunto y tú respondes) con el que se estructuran las formas y alcances de no pocas TIS, pero también en nuestro uso habitual de multitud de sentencias variopintas, e independientemente de que a éstas se les pueda atribuir una autoría individual (caso del “ser dueño de sus silencios y esclavo de sus palabras”, según Aristóteles) o bien colectiva (como en el caso del refrán: “Más hace el lobo callando que el perro ladrando”), pues a través de éstas se ha venido insistiendo en las dobleces del silencio a tenor de quién hable o calle, cuál sea el momento en que lo haga, la conveniencia de hacerlo, etc., esto es, de las condiciones de su enunciación. De hecho, desde la ciencia retórica se reafirma que *quien calla otorga* o que, al menos, “no se ha encontrado ninguna objeción o refutación” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006, p. 181), pero también, y esto viene más al caso, que para interpretar el silencio se puede “recurrir a la hipótesis de la intimidación” (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006, p. 182).

De cara a explicitar las aludidas condiciones en el contexto de TIS como la entrevista abierta o el grupo de discusión, esto es, conversacionales, hemos de

comenzar por dar un rodeo para tomar en consideración algunas de las expresiones que hoy en día aún manejamos acerca de la facultad de callar(se), como por ejemplo sucede con la mencionada “quien calla, otorga” o “callar es de sabios”. Y en particular atender a la versión en latín de cada una de ellas: “*taciturnitas imitatur confessionem*” y “*sapiens est ergo qui novit tacere*”, respectivamente, pues así podemos observar que en ambas se utiliza el verbo *tacere*, cuyo sentido no era otro que el de “callar, conservar la calma, no decir, permanecer en silencio”. De este verbo deriva en francés actual el verbo *taire* - “callar(se)”- así como en español los términos en uso: “tácito” y “taciturna”. No en vano, se dice tácito (del latín *tacitus*: “callado, silencioso”) de algo que no se muestra por silenciado, o que no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone e infiere; y se dice taciturna (del latín *taciturnus*) de aquella persona callada, silenciosa, a quien le molesta hablar, basándose en dicho empeño la acepción corriente de taciturna como una persona triste, melancólica o apesadumbrada. De hecho, una posible traducción de la expresión antes mentada: “*taciturnitas imitatur confessionem*”, sería algo similar a: “empeñarse en callar se parece a (o viene a ser lo mismo que) admitir el hecho”.

Si retomamos la distinción que hiciera Carlos Castilla del Pino entre un decir

hablando y un decir callando, ésta resultaría congruente con la consideración, en ocasiones, de la actitud silente “como un silencio no de la boca, sino del pensamiento”, en el que la palabra es “aceptada en su superficie, su contingencia” (Barthes, 2004, p. 72), lo que conlleva un rechazo de la charlatanería, por lo demás exuberante en el discurso mediático (Abril, 2003, p. 31). La necesidad de hablar se conjuga por tanto con la necesidad de callar(se), pero a tenor de una distinción relevante que Mijail Bajtin dejó esbozada en sus apuntes: “*Silencio y taciturnidad* (ausencia de palabra). Pausa y principio de discurso. La interrupción del silencio mediante un sonido es de carácter mecánico y fisiológico (como condición de su percepción); mientras que la interrupción del sonido con la palabra es personalizada y llena de sentido: se trata de un modo totalmente diferente. En el silencio nada suena (o algo no suena); en la taciturnidad nadie *habla* (o alguien no habla)” (Bajtin, 1982, p. 355-356). En las TISC (conversacionales) esto se concreta en silencios que no sólo traducen incomodidades sino también consensos sociales. Como ejemplo, valga el apunte de la expresión: “ir más... (silencio)”; frase inconclusa que nadie de quienes participan en ese grupo de discusión se ve en la necesidad de completarla, ya que supondría hacer explícito aquello que así se califica pero que, puesta en relación con otros

elementos presentes en los diferentes grupos que componían la investigación, adopta el significado de la distinción, del distinguirse de otros, lo que asumen pero no quieren/pueden explicitar.

Silenci(amient)os en un contexto de Tis conversacionales: reticencias

Conversar, decía Michel de Montaigne (1533-1592), consiste en el arte de cederle la palabra al otro dándole razón; y sostenía que “es la conversación, a mi parecer, el más fructífero y natural ejercicio del espíritu. Hallo su práctica más dulce que la de cualquier otra acción de nuestra vida; y es este el motivo por el cual, si me viera ahora forzado a elegir, creo que consentiría antes en perder la vista que el oído o el habla” (Montaigne, 2003, p. 892). En el caso de las TIS conversacionales nos conformamos con que quienes participan en ellas se reconozcan entre sí como intervinientes en el curso de una conversación, de la que forman parte integrante cada una de las personas que participan en una situación que al mismo tiempo rebasa a cada una de ellas en la medida que, como bien subraya François Flahault, “la conversación constituye, literalmente, una manera de ser varios” (Flahault, 1999, p. 58).

La utilización de estas TIS en una investigación social cualitativa implica la

posibilidad de trabajar de manera abierta con aquellas personas concernidas, de una manera u otra, en cualquier asunto, de ahí que la selección de la técnica nunca resulte anodina. En este caso, favorecer una situación enunciativa de conversación como lugar de producción discursiva formando parte del dispositivo de una investigación concreta ha de atender a todas las estrategias que la constituyen... incluidos los silenci(amient)os. No en vano, “el silencio está al servicio de la palabra, es funcional y productivo con respecto al Significado. El callar tiene, por el contrario, las características que Blanchot atribuye a la ‘otra noche’, la que no sirve a la productividad del día. El callar no es solamente mutismo. El callar no ha salido del lenguaje, sino que es también hablar indirecto, palabra distanciada, palabra irónica, parodia, alegoría” (Ponzio, 2006, p. 473).

Por eso nos interesa señalar en este punto, y en relación a lo que aquí se trata, la existencia de otros dos términos en el español actual que comparten la misma filiación latina que *tácita* y *taciturna*, a saber: *reticente* y *reticencia*. Quizá resulte ésta menos evidente, aunque esto se debe al fenómeno conocido como ‘apofonía’ (variación del timbre vocálico en palabras de la misma raíz por evolución fonética) y que en este caso supone el cambio de “a” en “i” al pasar de *tacere* a *reticere* (verbo compuesto con *tacere* y el prefijo *re-*), que a

su vez significa: “guardar silencio, callarse acerca de algo” (o si hacemos caso de la literalidad del prefijo: “callar repetidamente”).

En principio, puede asimilarse a un registro inscrito en toda experiencia humana de habla, pues requerimos del silencio para poder decir algo, en concreto, como tan certeramente sintetiza Éric Gagnon cuando nos recuerda que “no se puede decir todo y, al querer decirlo se acaba por no decir nada; hablar también es guardar silencio. Se reconoce lo que tiene importancia por los silencios que lo envuelven, así como aquello que tiene poca por la ausencia de pausa. Los secretos, los recuerdos, los principios, incluso las palabras esperan las ocasiones propicias. “Formular una idea supone elegir palabras, pero también el momento para decirla, repetirla o mantenerla aparte. Un ser humano, ¿no se define sino por su reserva?, ¿por la elección y la discreción de lo que dice y hace? Hablar es, a menudo, esperar en silencio” (Gagnon, 2006, p. 11). Lo que incluso puede llegar a tomarse como “señal de arrogancia y sobrevaloración” (Grinberg, 1971, p. 114). Pero lo que aquí tiene relevancia es que el guardar silencio propio de la reticencia da cuenta del negarse a hablar por parte de alguien a quien se le requiere para hablar, precisamente, lo que supone tanto como “decir callando” (Castilla del Pino, 1992), interesándonos por las maneras en que consideran hacerlo aquellas personas con las que nos entrevistamos o

con quienes trabajamos en las sesiones de grupos de discusión.

Al respecto, conviene no perder de vista que se dice reticente (del latín *reticens, -entis*) de la persona que se muestra reservada, desconfiada o que manifiesta reticencias (del latín *reticentia*), esto es, reservas o cautelas ante ciertas personas o actos. De ahí que en retórica se denomine como reticencia (asimismo denominada *aposiopesis*, término que en griego significa “silenciamiento”) a la figura consistente en producir una interrupción brusca mediante un silencio, como es el caso más común de dejar incompleta una frase dando a entender, sin embargo, el sentido de lo que no se dice (y que habrá de ser completado por parte del destinatario), lo que suele representarse por escrito mediante el uso de puntos suspensivos, como en la expresión: “si las paredes hablaran...”, sin ir más lejos.

No ha de extrañar, por tanto, que a menudo sea caracterizada como una figura tanto de la omisión (incluso maliciosa en el sector de los seguros) como del retiro; pero, en cualquier caso, la reticencia nos habla de una intención de resistencia, empezando por la de resistirse a hablar de algo o cuando menos a hacerlo en ciertos términos, y en consecuencia no diciendo más que en parte, diciendo sólo parte de lo que se sabe y al mismo tiempo insinuando que se está callando el resto... De ahí su habitual identificación con algún tipo de reparo, con una actitud evasiva o con la expresión de una

duda, reserva, desconfianza, etc., lo que se resuelve según el caso en forma de disimulo, discreción, sigilo, elusión, mitigación... pudiendo constituir una estrategia discursiva en el contexto de una técnica conversacional.

De cara a dar una idea de todo ello reproducimos aquí, en nuestra propia traducción, un fragmento de entrevista que incluye Jean-Claude Kaufmann en su breve y a la vez preciso manual acerca de la entrevista, aportada desde una investigación realizada con anterioridad acerca de *la Trame conyugale*:

* *Con su marido, ¿hay temas de conversación que evita?, por ejemplo, ¿sobre asuntos que no funcionan entre ustedes?*

- No, tratamos de todo, no demasiado a menudo, pero de unas cosas y otras.

* *Pero, por ejemplo, ¿le ha dicho que no está contenta con que haga tan poco?* [Ella lo había señalado poco antes]

- ¡Oh, eso!. Eso no sirve de nada, se lo digo pero no sirve de nada.

* *¿Y qué es lo que le dice?*

- ...

* *¿En qué momentos se lo dice?*

- Pues, no sé, a veces...

* *¿En circunstancias particulares?*

- Sí, en circunstancias particulares.

* *Lo tiene usted presente, ¿verdad?, pero cuesta precisar lo, decir cuándo exactamente, ¿no?* [Risas]

- Oh, sí, pero es que su pregunta, ¡vamos! [Risas]. Es que eso me sale a veces, pero es así, ¡cuando me sale!

* *Pero eso que le sale, ¿en qué momento es necesario que le salga?*

- Ah, pues cuando estoy muy nerviosa, y todo eso bulle en mi cabeza. Como cuando deja la ropa toda desparramada. Ya sé que no es el único. Hay muchos hombres que son así, ¿no es cierto?

* *Sí, lo estoy viendo con frecuencia a lo largo del estudio.*

- ¡Claro! Y lo peor es que por más que se les diga, oyen si quieren oír. Sé perfectamente que hablo con la pared, pero al menos me hace bien el decirlo e incluso si no quiere oír, lo oye. No es fácil con los hombres, porque es cierto que a veces hay varias cosas de las que querría hablar, pero cuando no tienen ganas de oír, no oyen nada. Y no sirve de nada presionarles, que después se fastidia. Es lo que me digo: guarda eso para ti, no sirve de nada; lo suficiente como para desahogarme cuando me sale (Kaufmann, 1996, p. 56-57) [Traducción propia].

La transcripción de este momento de una entrevista admite una lectura a diferentes niveles, algunos de ellos ya señalados por el propio Kaufmann al indicar que la entrevista está a punto de detenerse en cada una de las preguntas, que la entrevistada responde con generalidades; situación que sólo la pericia de la entrevistadora logra evitar echando mano de muy distintos recursos de dinamización y relanzamiento (entre ellas el humor, la complicidad, etc.). Pero también permite ver el alcance de los *silenci(amient)os* que conforman una entrevista, tan aparentemente anodinos como reveladores en términos de reticencia.

La transcripción apunta, en primer lugar, dos modos de silencio, reseñados ambos mediante puntos suspensivos: uno, el silencio pautado, que se adopta como una pausa en la respuesta para dar paso a otra pregunta (“no sé, a veces...”); otro, el silencio obstinado, que se adopta por no querer responder a una pregunta en concreto (“¿Y qué es lo que le dice?, - ...”). Pero, en segundo lugar, muestra la pugna táctica entre entrevistadora y entrevistada para mantener la entrevista en el registro del relato, por parte de la primera, y en cambio circunscribirla al juego de preguntas y respuestas, por parte de la segunda; lo que consigue parcialmente, en la medida que fuerza la intervención reiterada por parte de la entrevistadora (de ahí la profusión de mayúsculas en la transcripción, mediante las que se han señalado tipográficamente tales intervenciones), para desenmarañar la urdimbre hecha de contestaciones políticamente correctas, frases vacías y lugares comunes, tratando de contribuir a que la interacción de la propia situación de entrevista genere unas condiciones en las que la entrevistada considere la oportunidad de cooperar, y no sólo de participar. En principio todo lo anterior no sería muy diferente de una actualización de la antigua técnica de la *meyeútica* (*maieutiké* o *técnica para ayudar a “parir”*), que ya en el mundo de la psicología psicoanalítica, abordaba la necesidad de generar un acuerdo para crear un espacio de libertad en el que la

cooperación pudiera llegar a ser efectiva (Thomä- Kächele, 1989).

Em conversación: uma escucha pluridireccional y narrativa

Habida cuenta la inflación actual que sufre el término “participación” –hoy redoblada por la expresión “trabajo colaborativo”-, así como su habitual asociación en exclusiva a un tipo de investigación social cualitativa, conviene no olvidar que en realidad toda investigación social empírica conlleva participación, sólo que en grado y con alcance distintos, según sea aquella más o menos activa. Sin duda, el cooperar exige participación pero no se agota en ella; de hecho, solemos trabajar juntos pero haciendo que aumente el aislamiento mutuo en lugar de desarrollar la capacidad de cooperar entre personas diferentes, tal y como lo explica Richard Sennet en el prefacio de *Juntos*, obra que se centra “en la sensibilidad para con los demás, por ejemplo la capacidad de escuchar en la conversación, y en la aplicación práctica de esa sensibilidad en el trabajo y en la comunidad”; pero insistiendo al respecto en que, si bien “es indudable que escuchar con atención y trabajar en armonía con los demás implica un aspecto ético, sin embargo, concebir la cooperación tan sólo como algo positivo desde el punto de vista ético entorpece su comprensión”, al obviar

entonces que asimismo “se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades...” (Sennett, 2012, p. 10). Lo que tendemos a olvidar cada vez que situamos la escucha en términos unidireccionales, a la manera de una auscultación. Pero aquí se revela pertinente la ética del encuentro más que aquella del consentimiento informado.

Al trabajar con técnicas de investigación social conversacionales (TISC) asumimos sus heterogeneidades constitutivas, no accidentales, entre las que se cuentan las de carácter discursivo e interactivo, que nos muestran la escucha en términos pluri-direccionales; esto es, en vez de entenderla como una facultad detentada por quien(es) investiga(n), hacerlo como una capacidad puesta en juego por quienes intervienen en la investigación de un modo u otro, pero sin circunscribirla al “tropismo consensual” (Kerbat-Orecchioni, 1991, p.124). Así, la escucha se despliega en todas las direcciones, de modo que en el caso de un grupo de discusión, por ejemplo, ésta no sólo se plantea entre quien lleve el grupo respecto a quienes intervienen en el mismo y viceversa, sino también por parte de cada interviniente en relación al resto, así como de todos ellos respecto a las diferentes formas y fuerzas institucionales que asoman en el transcurso de la sesión, en tanto que conversación espontánea pero orientada, y por las que a su vez pueden suponerse escuchados (en sus distintas acepciones). De

ahí que en una investigación social cualitativa no se trate ya de entrevistar a..., sino de entrevistarse con...

Pero no por ello ha de suponerse que las técnicas conversacionales se ajustan a un modelo deliberativo de corte habermasiano (como proceso colectivo mediante el intercambio de opiniones argumentadas), que presupone una intercomprensión basada en una abstracción: la situación ideal de palabra, reuniendo el acuerdo de quienes participan en una discusión práctica a tenor del mejor argumento posible (Habermas, 1996). Por el contrario, lo desbordan, pues concita tanto manifestaciones como representaciones, atendiendo tanto a posiciones enunciativas como a posturas corporales, al razonamiento lógico como a la impermeabilidad argumentativa, etc. De hecho, en la medida que en una investigación social cualitativa la escucha contemple, en términos discursivos, una inter-incomprensión que le es constitutiva en consonancia con la generalizada forma común de un “diálogo de sordos” (Angenot, 2008), no cabría circunscribir dicha escucha a los modos de la auscultación (inclinando la oreja para prestar atención). Insistir en esta analogía comporta perder de vista que, en la posición de escucha permanente que le caracteriza a este tipo de investigación social, “escucha es lo contrario de atención (una atención flotante es una no atención): quien atiende sólo puede oír lo que espera oír desde el horizonte de sus deseos y/o

intereses, quien escucha puede oírlo todo” (Ibáñez, 1986: 75).

Adoptar tal posición supone romper con la tradición que reduce toda sesión de una técnica conversacional a una mera situación de intercambio de mensajes; lo que es tanto como decir que comporta adoptar “el hecho de que la conversación constituye, literalmente, una manera de ser en varios” (Flahault, 19099, p. 58), y desmarcarse de la omnipresente “deconstrucción de la conversación en un proceso de comunicación” (Illich, 2004, p. 288). Un claro y constante ejemplo de esto último lo podemos localizar en la actual profusión de nuevas herramientas digitales en las ciencias sociales, a las que en no pocas ocasiones se presenta como la óptima respuesta a los límites que arrastraban las técnicas clásicas, poco adaptadas éstas a la valoración actual de la movilidad y la conectividad que dominan el espíritu de los tiempos. Haciendo un paralelismo con la diferencia que Gilles Deleuze estableciera entre deportes atendiendo a la concepción del movimiento, se podría decir que las técnicas clásicas serían análogas al atletismo –donde el hecho de «correr, lanzar peso... supone esfuerzo, resistencia, a partir de un punto de origen, una palanca»-, mientras que « todos los nuevos deportes –surf, windsurf...- son del tipo integración en una ola preexistente ; lo que ya no supone un origen como punto de partida, sino una manera de puesta en órbita » (Deleuze, 1990, p. 165).

En este sentido tanto la netnografía como el *Bulletin Board*, por ejemplo, puedan mostrarse como las transformaciones necesarias e ineluctables de técnicas tradicionales en vistas a trabajar con las comunidades virtuales de consumo, logrando así hacerse aceptar en el movimiento de una gran ola, de una columna de aire [donde] resulta fundamental el *pasar u suceder entre*, en lugar de ser origen de un esfuerzo» (Deleuze, idem). Una mutación que, sin ir más lejos, en el caso de la técnica del *focus group* daría así lugar al *focus group online*, habida cuenta que este formato vendría a garantizar un soporte interactivo además de gastos y plazos más reducidos ; desapareciendo así las constricciones geográficas y de desplazamiento ya que las sesiones ya no se desarrollarán en salas de reunión sino en “chat rooms”, etc. Hasta el punto que hoy en día se ha rebautizado al propio *focus group* que pasa a denominarse de manera retroactiva: “*focus group offline*”, por efecto de la emergencia del *focus group online*.

En este punto, conviene retomar el ya octogenario diagnóstico de Walter Benjamin acerca del régimen informativo (encargado de instruirnos cada día en los nuevos sucesos), con nuestro empobrecimiento derivado de su hegemonía, al abocarnos a una:

experiencia que nos dice que el arte de la narración está tocando a su fin. Es cada vez más raro encontrar a alguien

capaz de narrar algo con probidad. Con creciente frecuencia se asiste al embarazo extendiéndose por la tertulia cuando se deja oír el deseo de escuchar una historia. Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias. (Benjamin, 1991, p. 112).

Tras situar el origen de la reducción del margen de lo inexplicado -propio de la narración- en el desarrollo de la novela a comienzos de los tiempos modernos, y señalar que tal reducción se radicaliza cuando se impone la información -con su circulación de hechos cargados de explicaciones-, Benjamin realiza una distinción relevante entre ambas formas: “la información no tiene valor más que en el momento preciso en que es nueva (...), pero no es lo mismo para la narración: ésta ni se libera ni se agota nunca por completo” (Benjamin, 1991, p. 118). Esta triple diferenciación que Walter Benjamin desarrolla en relación a las formas literarias bien puede plantearse al respecto de las técnicas de investigación social. Ni neutras ni inocentes, cada una de estas técnicas da forma a un contexto bien distinto a modo de respuesta a la pregunta: “¿qué tipo de concepción de sí habría que elaborar para dar cuenta de la experiencia que tenemos de nosotros mismos cuando participamos en una conversación?” (Flahault, 1999, p. 62). Con el objeto de caracterizarlas conviene considerar aquí la distinción benjaminiana entre narración e información tanto en lo que concierne a las

formas de textualidad como también a tenor de la matriz cultural, con el concurso de las maneras de conocer, de sentir y de actuar que dan cuenta de cierta “*forma mentis*”, o

institución de una objetivación social fundada en la generalización; en este caso, de la experiencia y la explicación, respectivamente.

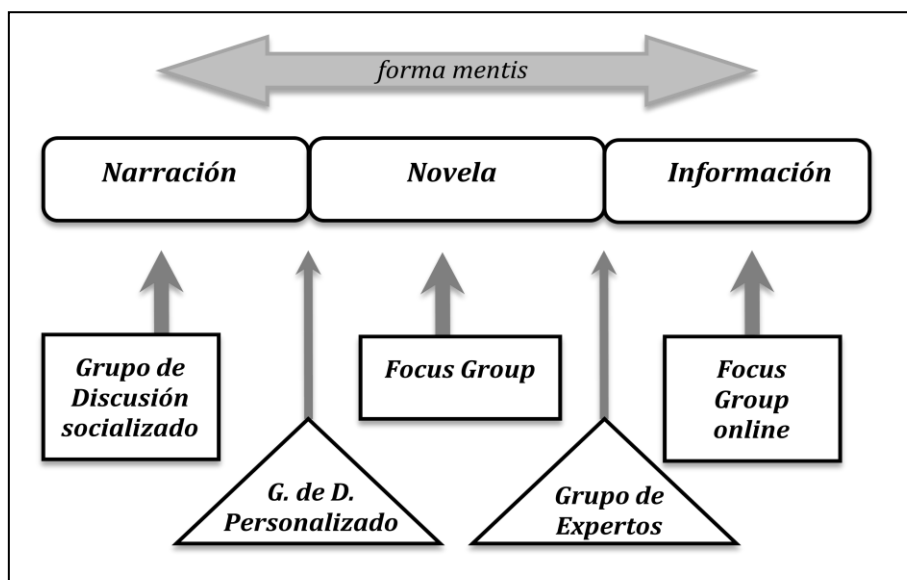


Figura 1: Técnicas grupales de investigación social a tenor de la teoría benjaminiana (Fuente: elaboración propia)

En la figura adjunta se representa, de manera sintética, la relación que cabe formular entre distintas técnicas grupales de investigación social y las formas distinguidas por Benjamin, a tenor de la tendencia que cada una de ellas muestra en su propia configuración. De hecho, las propuestas de Benjamin acerca de la narración concuerdan con la conformación conversacional del grupo de discusión socializado (con vocación no directiva y con 7 u 8 participantes) en lo que concierne tanto a la disposición de quienes participan en el mismo como a la flotación que le es constitutiva (tratando así de restituir a la oralidad su lugar en el relato). En cambio, el

focus group (con enfoque directivo y con unos 5 ó 6 participantes) se proyecta en la configuración conclusiva de lo novelesco, reconociéndose en su construcción cronológica, por episodios consecutivos (Krueger, 1994 : 113) y recapitulaciones parciales en vista de un balance final. Por su parte, el *focus group online* se atiene al carácter explicativo de las píldoras informativas, propias de la tesaurización y difusión informática, asumiendo una organización secuencial de la interacción.

Aludiendo a su conformación grupal, todas ellas parecen vincularse con la disposición en círculo, propia del pequeño

grupo situado alrededor del fuego así como de las prácticas artesanales (pero que desaparece con los mecanismos alienantes del trabajo industrializado). Sin embargo, este círculo de narración y escucha, a la manera del que se presenta en el cuadro de Diego de Velázquez: *La Fábula de Aracne o Las Hilanderas*, de mediados del siglo XVI), sólo se refrenda en aquellas técnicas donde además de lo secuencial tiene cabida lo recursivo, en las que se contempla la conversación en tanto que capacidad de de-construcción de la interacción entre quienes comparten un entorno dispuesto de manera que cualquier participante se siente con la autoridad suficiente como sujeto narrador. Al fin y al cabo, tal y como señala el mismo Walter Benjamin, “el narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia” (Benjamin, 1991, p. 115). Sin embargo, todo ello se neutraliza mediante el ejercicio acostumbrado de *la aforización*, ya reseñado. No en vano, la hegemonía del régimen informativo comporta una reducción ideal del origen pluridireccional de lo enunciado, neutralizando una praxis enunciativa caracterizada por la presencia intersubjetiva de co-dependencias. Pero adoptar la posición de quien investiga mediante TISC no sólo comporta entender que éstas se conforman a tenor de las acciones de quienes participan en la investigación, dependiendo unas de otras, sino también atender a las propias implicaciones, tanto

individuales como colectivas, asumiéndolas y analizándolas (Lourau, 1979). Teniendo además en cuenta que la implicación, “a fin de cuentas, más que observarse, se escucha” (Adorno 1991, p. 5).

La transcripción como forma de escucha analítica

El concepto de implicación plantea que quien adopta la posición de “analista, incluso si lo olvida, es siempre por el solo hecho ya de su presencia, un elemento del terreno” (Lourau, 1977, p.38). Desde esta perspectiva, cada analista forma parte del dispositivo de investigación, a cuyos efectos analizadores no cabe sustraerse, habida cuenta que

la primera función de un analizador es, en efecto, formular preguntas, interrogar a una realidad hasta entonces inmóvil, cerrada en sí misma; (...) produce un material para el análisis y compromete en el trabajo analítico. Pero en cuanto el producto del trabajo tiende a fijarse en dogmas, el analizador se detiene: ya no funciona. Y entonces se olvida que ese trabajo es, por el contrario, necesariamente interminable. (Lapassade, 1979, pp.245-246).

Siguiendo esta orientación analizadora, que desacredita y desmiente las figuras del interlocutor neutro y del observador exterior como concreciones de la posición de analista, oponiendo a esa distanciaci3n la implicaci3n, atendemos aquí

brevemente a una de las instancias reveladoras de la objetivación cualitativa en términos no extractivos: la transcripción. A la cual apenas se le dedica atención en la literatura que trata de la investigación social cualitativa, si bien en algún caso incluso se llega a plantear la misma como un indicador del rigor en este tipo de investigación (Poland, 1995); y aún son menos los casos en que se aborda su caracterización en términos analíticos (Lapadat y Lindsay, 1999). Sin embargo, la transcripción de las sesiones de TISC en realidad da cuenta de nuestra escucha (Gadet, 2008), recordándonos además que la misma implica tanto a nuestros oídos como a nuestros ojos (Latour, 1986).

La conformación de toda transcripción depende: por una parte, de las propias prácticas productivas e interpretativas; y, por otra parte, de contemplar la especificidad del *medium*, esto es, de no plantearse la misma al margen del tipo de técnica que ha producido la sesión de que se trate en cada caso. De ahí que sea relevante asumir la literalidad en la transcripción, frente al resumen o la paráfrasis que caracterizan al régimen informativo, cuando se trabaja con TISC. No en vano, la transcripción literal -tarea no tan sencilla como lo puede parecer- exige modificar hábitos de lectura cotidianos, pues leer literalmente comporta otorgar idéntico valor, de antemano, a todos los términos y expresiones, por mucho que puedan resultar banales o *raras*. Por tanto, conlleva una lectura reflexiva,

esto es, minuciosa y meditada del material producido.

Literalidad que asimismo concierne a la configuración de unos u otros momentos que dan forma a cada sesión, permitiéndonos comprender su dinámica así como la relevancia de cada pasaje en relación a la misma. Sirva, a modo de ejemplo, este fragmento de transcripción de una sesión de un grupo de discusión:

(5.-Háblame de muchos pueblos de B'') (4.-Vamos a hacerlo más fácil) (3.-L, Z...) (5.-¿eh?, Z. son cuatro casas) (4.-Dime más fácil dónde no) (5.-L. Son cinco casas, eso no es un pueblo, no llega ni a barrio) (4.-Dime los pueblos donde no) (5.- En los de alrededor) (3.-Mira, yo, pero jo...) (4.-Dónde, pueblos donde no, dinos) (5.-¿Quieres que te diga?...) (4.-Sí, pueblos donde no) (5.-Mira, te voy a poner de B. para..., perdón, de...) (4.-B. se considera parte de B'.) (1.-Es que, vamos a ver, es que eso de donde no, no soluciona nada) (4.Eso tampoco, oye) (1.-La pregunta sería ¿hay más gente que...) (4.-Que me digas a mí) (5. No es que nos separamos) (1.-Tu que crees en el lío este) (6.-Yo te voy a contestar que en todos los pueblos normalmente, que están muy arraigados en, en sí, esos...

Aunque en lo transcrito puede apreciarse quién interviene en cada caso, mediante su identificación cifrada, las intervenciones no aparecen ordenadas como si se tratara de entradas consecutivas en un diálogo; bien al contrario, con tal disposición se pretende dar una idea de la simultaneidad de las mismas. En ocasiones similares, en las

cuales se produce un momento como éste en la dinámica de una TISC, simplemente suele indicarse en la correspondiente transcripción una anotación del tipo: “hablan todos al mismo tiempo”, o “barullo”, etc. Es decir, se toma la decisión de que dicho momento no ha de ser relevante en términos analíticos dado que se caracteriza por un encabalgamiento de las intervenciones. Cierto es que esta práctica resulta más habitual cuando quienes transcriben no han participado en las sesiones (en muchos casos ni en la investigación), de modo que en realidad a éstas no se les tiene por tales sino que se identifican como grabaciones de audio que han de ser trasladadas al papel o la pantalla –haciendo abstracción, por tanto, de todo lo que comporta *convertir* la oralidad en escritura-. En efecto, ese tipo de decisiones y tantas otras que han de conformar la transcripción se corresponden con un *modus operandi*. Y es que, independientemente de que se trate de una transcripción que adopte un punto de vista estandarizado o interpretativo, su práctica siempre responderá y generará efectos teóricos (Mondada, 2000).

Al respecto, cabe señalar que, en el contexto de una investigación social cualitativa, toda situación de TISC (como una discusión en grupo o de una entrevista personalizada) supone la producción de textos y discursos. En este caso, la noción de texto hace referencia a dos dimensiones de lenguaje distintas: oral y escrita. La idea de que lo oral y lo escrito tienen diferentes funciones en la

sociedad ha sido estudiada por diversos autores desde la antropología y la lingüística; pero, por lo que se refiere a las TISC cabe manejar el planteamiento de que oral y escrito son dos registros diferentes que interactúan entre sí, en lugar de considerar a uno (escrito) como mero reflejo del otro (oral) -en consonancia con la tríada: lengua, escritura y habla (Goody, 1985)-. En efecto, mediante las TISC pretendemos aprehender una conversación que se inscribe por completo en el registro oral, con todas sus marcas pertinentes, elaborando su transcripción literal. Nos interesa analizar la construcción del discurso y, para ello, el carácter “transitorio” de la oralidad se combina con la “permanencia” de la escritura; por tanto, sin descuidar su origen, a tenor del despliegue de las marcas tanto lingüísticas como paralingüísticas. Una transcripción está lejos de ser un mero ejercicio técnico de reproducción al estar orientada por los objetivos de investigación. De hecho, la transcripción supone el segundo momento analítico en una investigación social cualitativa, constituyendo el primero la realización misma de cada sesión de unas u otras TISC.

Volviendo al ejemplo del fragmento de transcripción aquí reproducido, señalar que la extensión del mismo no se limita a ese párrafo sino que se prolonga en idénticas condiciones a lo largo de dos páginas, dando cuenta de la efervescencia del momento que se produce en dicho grupo de discusión. Un

momento que se resuelve, por cierto, con un gran silencio; poco a poco, quienes participan en el mismo tratan de “llenarlo”, reincidiendo en la dinámica anterior, de manera que quien lleva el grupo ha de hacerse presente para intentar que la conversación sea una y no se fragmente en breves conversaciones cruzadas, y por tanto excluyentes al no participar sino una pequeña parte del grupo en cada una de ellas. En otros casos, este tipo de momentos se resuelven con risas generalizadas, y en otros con la demanda de una guía por parte de quien lleva el grupo o de una mayor precisión de las intervenciones en relación a lo que se supone ha de tratarse en la sesión, etc. En cualquier caso, los diferentes momentos nos sitúan más allá de la inmanencia del texto, remitiéndonos a la memoria discursiva que permite comprender cómo y por qué el mismo llega a constituirse como tal.

Coda no extractiva

Una investigación social de enfoque cualitativo se reconoce por su carácter procesual, esto es, abierto, recursivo y reflexivo. Un proceso de investigación en el que se inscriben técnicas de investigación conversacionales (TISC) cuyas hechuras adoptan las de dicho proceso, permitiendo así discurrir, derivar, devenir.... De ahí que la

escucha así como el *silenci(amient)o* resulten dos aspectos constitutivos.

Curiosamente, durante las últimas décadas la práctica de este tipo de investigación social ha ido adoptando cierta orientación extractiva –en el doble sentido de extraer y de extraer-, que incluso termina por imperar en la misma, naturalizando así modos de trabajo propios del régimen informativo (como la *aforización*, por ejemplo), en detrimento de las dimensiones narrativa e interactiva.

Pero una de las características relevantes de las TISC es que éstas se conforman a tenor de una escucha pluridireccional y narrativa por parte de quienes son partícipes en una investigación concreta. Ahora bien, esa escucha no se da exclusivamente con los oídos sino también con los ojos –en realidad, corporalmente-. De ahí que quepa destacar a la transcripción en tanto que una de las formas que adopta la escucha analítica, esto es, la de quienes asumen la posición de analistas; su carácter híbrido, intermediario y evolutivo responde a los retos –tanto en términos prácticos como teóricos- que comporta articular la oralidad y su temporalización con la escritura y su espacialización, para la (re)construcción de una interacción en situación de investigación, por tanto, bajo los principios de precisión y coherencia, pero siempre a tenor de una atención flotante.

Referencias

- Abril, G. (2003) *Cortar y pegar. La fragmentación visual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Cátedra.
- Adorno, J. (1991). *L'implication*. <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/IMPLICJA.pdf>
- Angenot, M. (2008). *Dialogue des sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris: Mille et une nuits.
- Bajtin, M. (1982) De los apuntes de 1970-1971. En *Estética de la creación verbal* (p. 354-380). México: Siglo XXI.
- Barbet, D. y Honoré, J.-P. (2013) Ce que se taire veut dire. Expressions et usages politiques du silence, *Mots, Les langages du politique*, 103, 7-21.
- Barthes, R. (2004) *Lo neutro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Barthes, R. (2005) *La preparación de la novela*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Benjamin, W. (1991) El narrador. En *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (p. 111-134). Madrid: Taurus.
- Breton, Ph. y Le Breton, D. (2009) *Le silence et la parole contre les excès de la communication*. Paris: Érès.
- Böll, H. (1980) *Los silencios del Dr. Murke*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cahen, G. [dir.] (1999). *La conversation. Un art de l'instant*. Paris: Autrement, Col. Mutations nº 182.
- Castilla del Pino, C. (1992) El silencio en el proceso comunicacional. En C. Castilla del Pino [comp.]: *El silencio* (p. 79-97). Madrid: Alianza Editorial.
- Colectivo IOE (2010) ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Empiria*, 19, 73-99.
- Davila Legerén, A. y Huici Urmeneta, V. (2017). Escucha, silencio y discursividad en investigación social cualitativa... no extractiva. En *Atas CIAIQ-2017: InvestigaçãO Qualitativa em Ciências Sociais*, v. 3, pp.361-370. Lisboa: Ludomedia.
- Deleuze, G. (1990). Les intercesseurs. En G. Deleuze : *Pourparlers* (pp. 165-184). Paris : Les éditions de Minuit.
- Ephratt, M. (2008) The functions of silence, *Journal of Pragmatics*, 40, 1909-1938.
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Flahault, F. (1999). Une manière d'être plusieurs. En G. Cahen (dir.): *La conversation. Un art de l'instant* (pp. 58-81). Paris: Autrement, Col. Mutations nº 182.
- Gadet, F. (2008) L'oreille et l'oeil à l'écoute du social. En M. Bilger (coord.): *Données orales. Les enjeux de la transcription* (pp. 35-48). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Gagnon, É. (2006) *Les promesses du silence. Essai sur la parole*. Montréal: Liber.
- Goody, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Haas, V. (2007) De l'incommunicable à l'intransmissible: la gestion du silence dans l'entretien de recherche. *Recherches Qualitatives*, 3: 232-242.
- Habermas, J. (1996). Conciencia moral y acción comunicativa. En J. Habermas: *Conciencia moral y acción comunicativa* (pp. 136-219). Barcelona: Península.

- Halté, J. F. (2002) Pourquoi faut-il oser l'oral?. *Cahiers Pédagogiques*, 400, 16-17.
- Ibáñez, J. (1991) Prohibido conversar. En *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden* (p. 92-96). Santiago, Chile: Editorial Amerindia.
- Ibáñez, J. (1986) Perspectivas de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas. En M. Gª. Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira, F. (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (p. 51-85). Madrid: Alianza.
- Illich, I. (2004). *La perte des sens*. Paris : Fayard.
- Illich, I. (2008) En el espejo del pasado. Conferencias y discursos, 1978-1990. En *Obras reunidas II* (p. 423-507). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufmann, J.-C. (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). Hétérogénéité énonciative et conversation. En H. Parret (dir.): *Le sens et ses hétérogénéités* (p. 121-138). Paris: CNRS.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lapadat, J. y Lindsay, A.C. (1999). Transcription in Research and Practice: From Standardization of Technique to Interpretive Positionings, *Qualitative Inquiry*, 5 (1), pp. 64-86.
- Lapassade, G. (1979). El analizador y el analista. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (1986). Visualisation and cognition. Thinking with eyes and hands. En *Knowledge and Society. Studies in the Sociology of Culture Past and Present*, 6, pp. 1-40.
- Le Breton, D. (2001). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Lourau, R. (1977). Objeto y método del análisis institucional. En J.C. Ortigosa (comp.): *El análisis institucional. Por un cambio de las instituciones*, pp. 23-41. Madrid: Campo abierto ediciones.
- Lourau, R. (1979). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología política*. Barcelona: Kairós.
- Maingueneau, D. (2012) *Les phrases sans texte*. Paris: Armand Colin.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription”, *Linx*, 42, pp. 131-150.
- Montaigne, M. (2003) Del arte de conversar. En *Ensayos completos* (891-909). Madrid, Cátedra
- Mora, F. (2004). *Genios, locos y perversos*. Madrid: Alianza Editorial
- Murillo, S. (1996) *El mito de la vida privada : De la entrega al tiempo propio*. Madrid : Siglo XXI.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2006) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Ed. Gredos.
- Poland, B. D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), pp. 290-310.
- Ponzio, A. (2006) Escritura de la novela y del cine como crítica de la comunicación global. *Revista Signa*, 15, 469- 492. Madrid: UNED.
- Ponzio, A. (1998) *La revolución bajtiana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Valencia: Frónesis / Cátedra Universitat de València.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Madrid: Anagrama.
- Sepúlveda, L. (25 de mayo 2102) Donner la parole aux sans-voix. *Le Monde des Livres*, 5-6.
- Smedt, M. de (1989) *Eloge du silence*. Paris: Albin Michel.

- Steiner, G. (1988) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Thomä, H- Kächele, H. (1989) *Teoría y práctica del psicoanálisis*. Barcelona: Herder.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York, NY: Penguin.
- Van Dijk, T. A. (1990) *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Wyborski, R. (1988) Le silence assertif de la société civile. *Langage et société*, 44, 83-90.

La memoria indeleble de los duelos inconclusos. Narrativas de mujeres a partir del golpe de estado franquista de 1936

Fco. Javier Pérez Guirao

Antropólogo social, investigador del Grupo de Estudios de Historia Actual (GEHA), Universidad de Cádiz, email: javiguirao@gmail.com.

Resumen: Este artículo presenta los principales resultados de una investigación a partir de historias de vida de tres mujeres, familiares de víctimas de la violencia de retaguardia del ejército franquista tras el golpe de Estado de 1936. Se destaca el valor como patrimonio inmaterial de sus narrativas y se analizan diversos aspectos que permiten conocer, a través de sus vivencias, una parte de la sociedad de la época, incidiendo en la emoción como una categoría más de análisis. Se reflexiona sobre la situación de la impunidad del franquismo en España y se explica extensamente la concepción epistemológica y metodológica seguida en el proceso investigador.

Palabras clave: memoria histórica, historias de vida, patrimonio inmaterial, epistemología, emociones, impunidad.

The indelible memory of unfinished duels. Narratives of women from Franco's military coup of 1936.

Abstract: This paper portrays the main results of an investigation based on the life histories of three women, family victims of the rearguard violence by Franco's army after the military coup of 1936. We emphasize the value as intangible heritage of their narratives and analyze various aspects to know, through their experiences, a part of the society of the era. We focus on emotion as one more category of analysis, reflect about the Franco's impunity in Spain and expos the epistemological and methodological concept followed in the research design.

Keywords: historical memory, life history, intangible heritage, epistemology, emotions, impunity.

Introducción. La memoria como patrimonio de un pueblo principales aportaciones de la investigación, así como el proceso

Este artículo surge de una investigación de producción y recogida de testimonios de la violencia de retaguardia del golpe de Estado franquista de 1936, la cual sedimentó en un trabajo previo más extenso (Pérez Guirao, 2016). Las principales aportaciones de la investigación, así como el proceso metodológico, fueron expuestos en el 6º Congreso Ibero-americano en Investigación Cualitativa y 2nd International Symposium on Qualitative Research, celebrado en Salamanca entre el 12 y el 14 de julio de 2017 (Pérez Guirao

& Gallego, 2017). Su objeto es el estudio de la vivencia del duelo de mujeres, familiares de personas represaliadas durante el golpe militar, en la zona de la Bahía de Cádiz, al sur de Andalucía (concretamente Puerto Real y San Fernando), cuyos restos se sospecha que pudieran estar en la fosa común del cementerio de San Roque de Puerto Real, exhumada entre los veranos de 2014 y 2016.

A través de esta investigación se intentó conocer una parte del contenido emocional y trágico de los testimonios directos de mujeres supervivientes que no pudieron vivir un duelo *convencional* y que se enfrentaron a una situación vivencial marcada, no solo por la tragedia de la guerra y sus consecuencias sociales y económicas, sino también por la dificultad de sobrevivir a la desmembración familiar por el asesinato de uno o varios seres queridos, así como al estigma social.

Se trata, no solo de superar la visión tradicional de la disciplina histórica como saber enciclopédico centrado en grandes acontecimientos y grandes personalidades, adentrándonos en los dramas y penurias de la población corriente, sino de recuperar la identidad individual y colectiva en una antropología del sufrimiento social y político,

largamente silenciado y ocultado, el aspecto emocional y más emotivo de las memorias olvidadas de la vida cotidiana de las personas. En todo caso, se aspira a una “historia crítica” de la que Nietzsche (1932) se expresaba en estos términos: “Únicamente aquel a quien tortura una angustia de presente y que a toda costa quiere desembarazarse de su carga, solo ese siente la necesidad de una «historia crítica», es decir, de una historia que juzga y condena” (p. 88).

El propósito de la investigación no fue rescatar de una serie de testimonios orales la composición de unos *indiscutibles* hechos históricos, sino adentrarnos en el plano personal de la vivencia de unos acontecimientos que quedaron incrustados en la memoria de aquellas personas que los experimentaron. Son vivencias repletas de un gran contenido trágico, que han permanecido silenciadas durante la mayor parte de la vida de estas mujeres porque se corresponden con una memoria del trauma que supone un gran desafío al intentar ser evocado. Sus historias han estado *grabadas a fuego* en la conciencia de las mismas por el impacto emocional que tuvieron. Aunque se trataba de tres ancianas, en sus historias se revivía la experiencia de unas niñas y una

adolescente cuando sucedieron los acontecimientos narrados, instantes muy tristes a los que no han dejado de volver una y otra vez a lo largo de sus vidas.

Para la elaboración de las historias de vida se entrevistó a tres mujeres, ya ancianas, que tenían en común ser hijas de personajes relevantes de la época por su pertenencia política y cuyas historias hemos considerado necesario rescatar y contar. Son una de las hijas del último alcalde de Puerto Real durante la Segunda República española, José María Fernández Gómez, y las dos hijas menores del último alcalde republicano de San Fernando, Cayetano Roldán Moreno, cuyos hijos varones, asesinados con anterioridad a él y hermanos de dos de nuestras protagonistas, se espera que puedan ser identificados junto a los restos del que fuera el último alcalde republicano de Puerto Real, en las exhumaciones de la fosa común ya mencionada. En este artículo se expondrán los aspectos más relevantes del análisis horizontal de las historias de vida de Elena Fernández Muñoz y las hermanas Dolores y Teresa Roldán Armario.

Frente al tradicional monumentalismo que se ha venido realizando del patrimonio histórico,

pretendemos adentrarnos a una concepción más holística de este concepto, trascendiendo el encajonado terreno de la historia, la arqueología, el arte o la etnología, para proponer un uso más interdisciplinar y menos restrictivo que supere la centralidad de los aspectos materiales de la cultura, muy condicionados por la distancia en el tiempo y vinculados al poder, al cual se han dirigido las producciones tangibles de la humanidad. Buscamos una puesta en valor de lo cotidiano, de la vida y la historia personal de mujeres de nuestro entorno que vivieron gran parte del siglo pasado de manera bien distinta a como, en muchas ocasiones, nos la han contado los libros de historia.

Pretendemos recuperar las *expresiones de la memoria* de una generación que vivió un período amargo y lleno de penurias en la reciente historia española, lo que implica situarse en el denominado patrimonio inmaterial o intangible, centrándonos en la vivencia de unos acontecimientos históricos sobre los que aún se tienen muchas dificultades, no solo desde el punto de vista historiográfico, sino también por las connotaciones políticas e ideológicas que resuenan incluso en nuestro tiempo. Trabajamos, por ende, en una

recuperación, no ya de la memoria, sino también de las emociones contenidas, del duelo nunca concluido y postergado en el tiempo, de la propia identidad, desde una visión que supere el androcentrismo que tradicionalmente domina en estos temas.

Esta propuesta intenta romper con la idea de que el patrimonio es el soporte de la memoria, de la memoria colectiva y de la identidad de un pueblo. En nuestro caso, estamos considerando que es la memoria la que sostiene aquello susceptible de tener valor patrimonial y que es la identidad de un pueblo, en gran medida sustraída, la que ha de servir como fundamento de nuestro patrimonio. Perseguimos valorar la memoria en sí misma, la propia memoria de una generación en peligro de extinción, y no su soporte, huyendo de ensalzar simplemente el aspecto material de este concepto. Para ello, recurrimos a los olvidados, a las voces silenciadas, con objeto de visibilizar las emociones contenidas, democratizando el conocimiento y otorgando el protagonismo a colectivos no vinculados con el poder (Acosta & Quintero, 2007).

El valor de la memoria y su consideración como patrimonio no está exento de críticas. Desde la historiografía

tradicional, se ha otorgado un valor preponderante al documento y al monumento frente al testimonio, asimilando erróneamente una distinción epistemológicamente inconsistente (Izquierdo, 2008). Atiende al valor *objetivo* de los soportes materiales, obsequiándolos con presunción de veracidad, y establece toda una serie de posibles falibilidades al soporte ideal, como consecuencia de su subjetividad. En ocasiones ha existido una fe ciega en el documento, incluso literario, a pesar de su descontextualización, en oposición a la evocación personal de la experiencia vivida, considerada como mixtificación e impostura. Se olvida que sobre las fuentes documentales, al igual que sobre los restos arqueológicos, se interpreta tanto o más que sobre una fuente oral. La antropología y su método específico, no obstante, han contribuido de manera importante a valorar el testimonio y la oralidad como forma de conocimiento de la cultura (y la historia) de un pueblo o un determinado grupo social. Este trabajo, por la temática que aborda y la metodología utilizada, se sitúa, por tanto, a caballo entre la historia y la antropología.

Consideraciones epistemológicas y metodológicas

Para fundamentar la importancia en la investigación antropológica del trabajo cualitativo, del conocimiento situado, local, *microsocial*, empírico, que produce el antropólogo; del carácter subjetivo asignado a la memoria y las emociones, del conocimiento *desde dentro*, hemos creído necesario abordar con brevedad una serie de aclaraciones epistemológicas que permitan comprender mejor cuáles son los conocimientos sobre los que se construyó nuestra investigación.

Partimos de asumir la imposibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo del mundo, pues pertenecemos, al igual que nuestras entrevistadas, a una determinada tradición cultural, centrando nuestro objeto de estudio precisamente en la subjetividad de estas personas, en una búsqueda de sentido, de significación (Hammersley & Atkinson, 1994). En lugar de una explicación desde fuera de los fenómenos, aspiramos a un conocimiento de la vivencia, desde la visión interna e íntima, a la comprensión del sentido que debe gobernar a las ciencias del espíritu, como las denominaba Dilthey: la vivencia, la expresión y la comprensión (Reynoso, 1998).

Este carácter subjetivo que apuntamos y defendemos como característica primordial del trabajo antropológico, ha sido también su debilidad en el marco de las ciencias sociales, que han entendido la subjetividad como un problema insoslayable (Hammersley & Atkinson, 1994). Estas parten de una concepción del método científico a imagen y semejanza del de las ciencias naturales en la búsqueda de explicaciones causales y la elaboración de leyes generales, que no es el propósito de nuestra investigación.

Como nueva forma de definir la objetividad, requiriendo la obtención de multitud de puntos de vista distintos acerca de un mismo fenómeno, más allá del punto de vista del investigador, atendemos a la *intersubjetividad*, que concede más importancia a los discursos y deja de privilegiar una definición de la realidad (la del investigador) sobre otras, entendiendo el mundo que investigamos como el resultado de un conjunto de perspectivas, aceptando que la suma de las distintas subjetividades es lo máximo a lo que podemos aspirar en términos de objetividad (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

En la investigación social, las preguntas no son neutrales, ni objetivas, ni

asépticas, ni inmaculadas, como no lo es en sí mismo el lenguaje, porque tampoco pueden existir fuera de la tradición cultural de la persona que las realiza. De hecho, todas las experiencias que podamos vivir pasan por la reducción semántica que produce el lenguaje y estas, a su vez, a las formas de narrar (Ruiz-Vargas, 2008), las cuales son aprendidas por nuestra cultura. El lenguaje permite construir la realidad, pero la reduce a nuestra perspectiva, ya que la realidad es estructuralmente más compleja que nuestra capacidad de entender el mundo.

Las técnicas de investigación contienen presupuestos teóricos en la mayoría de las ocasiones desconocidos y, en consecuencia, difíciles de controlar, que causan sesgo (Bourdieu, 1992) e interfieren significativamente en la mítica búsqueda de la objetividad. Esta ha de dejar de definir un absoluto para servir de prueba de que el método es aplicado correctamente (Bachelard, 1973), por lo que debemos aspirar a una objetivación metodológica y no a una pretensión de conocimiento objetivo.

La *reflexividad* supone, atendiendo a la necesidad de objetivación metodológica, una actitud crítica de la práctica y cognición del investigador, permitiendo controlar su inferencia en el

objeto de estudio, como consecuencia del problema de que en ciencias sociales objeto y sujeto de estudio coincidan. Mediante la reflexividad, el investigador se convierte en objeto de investigación, de sujeto a objeto (Bourdieu, 2003). Parte de la imposibilidad, precisamente, de conocimiento objetivo del mundo, rechazando la pertinencia de pensarse de manera exterior al objeto de estudio, teniendo en cuenta la influencia de todos nuestros condicionantes culturales, sociales, políticos, ideológicos, religiosos... que, siguiendo el símil de la comunicación, crean *ruido* en el conocimiento científico.

Como apuntan Hammersley y Atkinson (1994) ha de tenerse también en consideración la reacción de los agentes sociales ante la presencia del investigador, así como las expectativas que el propio investigador deposita en sus interlocutores y que, a su vez, el propio investigador genera en ellos, que es lo que se ha llamado “las condiciones de producción de los discursos” (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008, p. 32). Estas condiciones nunca son neutrales, pues se pone en juego una interacción social, influyendo las condiciones materiales, como el lugar elegido o el tiempo empleado; el contexto, como condiciones sociopolíticas del momento; las

condiciones personales, como el momento vital del narrador; estado psicológico, como el estado emocional del entrevistado, así como otras condiciones que puedan resultar significativas (Cornejo *et al.*, 2008) y que son analizadas y presentadas a lo largo de las tres historias sobre las que trata este artículo.

Estas consideraciones epistemológicas fundamentan la decisión de elegir la historia de vida como método de investigación. Así mismo, el modo narrativo está alineado con la corriente crítica de los estudios de género que la consideran la estrategia más apropiada de *conocer* con las mujeres, dialogando, haciendo historia desde ellas como protagonistas (Gallego, 2008).

Para la elaboración de las historias de vida se realizaron una serie de entrevistas en profundidad de acuerdo con un guion orientativo, recurriendo como forma de triangulación a fuentes documentales y a la numerosa literatura que ha generado este período, así como las aportaciones arqueológicas y antropológicas de las que partió el diseño de la investigación. La estrategia para la selección de las protagonistas de las historias de vida se ha realizado atendiendo a criterios de pertenencia y

pertenencia. De *pertenencia* por cuanto convergen en la posible ubicación de los restos de sus familiares en la fosa común del cementerio de Puerto Real; de *pertenencia* en la medida que reunían las siguientes condiciones:

- * Haber vivido, si bien en su niñez o adolescencia, las consecuencias de la violencia de retaguardia del golpe de Estado, ofreciéndonos un testimonio de primera mano en cuanto a la vivencia de la pérdida de familiares en este período y su readaptación vital y social a este desafortunado acontecimiento.
- * Contar con una prolongada vida -las tres superaban los 80 años de edad en el momento de las entrevistas-, de la cual se pueden extraer las experiencias subjetivas referidas a un período concreto de nuestra historia reciente, de forma que podamos profundizar en ciertas etapas de sus vivencias, normalmente referidas a su niñez.
- * Ser hijas, todas ellas, de personajes destacados de la política municipal de aquel tiempo -dos de ellas hermanas-, coincidiendo en haber sido ambos personajes los últimos alcaldes republicanos de poblaciones de la Bahía de Cádiz, representantes de la

coalición de izquierdas, denominada Frente Popular, que ganó las últimas elecciones democráticas con anterioridad a la dictadura.

- * Haber sufrido sus familiares la misma suerte, de ser encarcelados y asesinados en los primeros meses tras la rebelión militar, sin ser ninguno de ellos juzgado con anterioridad a su muerte y sin tenerse la absoluta certeza del paradero de sus restos.

La historia de vida requiere cierta edición por parte del investigador con objeto de ordenar y presentar la información, adquiriendo un estilo literario frente a la oralidad, contextualizando y documentando el contenido, incluyendo las aportaciones del entorno familiar de la persona que relata su vida, además de una explicitación de las condiciones metodológicas y un análisis interpretativo (Pujadas, 2000). Como método o, como técnica, la historia de vida se muestra idónea para el estudio de los procesos de cambio social, así como procesos críticos que supongan modificaciones en el comportamiento y en los valores de los sujetos y colectivos a través de la vivencia subjetiva de ciertos individuos (Pujadas, 1992). No busca ser epistemológicamente objetiva porque los

sujetos que intervienen, investigador y narrador, son ontológicamente subjetivos (Cornejo *et al.*, 2008), lo cual debe asumirse como beneficio en vez de como perjuicio, pues como afirma Lisón (2000): “No toda realidad se entiende mejor cuanto más objetivamente se analiza” (p. 23).

La historia de vida se presenta siguiendo un orden cronológico y lógico en busca de un sentido que la haga inteligible, entendiendo la vida como proceso, como un camino lineal y en una única dirección, que tiene un principio y un fin. Al tratar la vida como historia, es inevitable recurrir a la tradición literaria y es posible entender como una *ilusión* el relato coherente que, pese a todo, parte de la discontinuidad y desorden que presenta la vida misma (Bourdieu, 2011).

El relato biográfico es una producción social que se elabora desde el presente, desde lo que el individuo es y ha llegado a ser (Pujadas, 2000); no es su vida, sino la construcción que en un momento dado realiza de ella (Cornejo *et al.*, 2008). Trasciende la simple producción individual de rememoración psíquica de acontecimientos personales para adentrarse en las representaciones sociales, en la estructura lógica de la significación colectiva, pues nuestros

pensamientos y sentimientos, como defendía Halbwachs (2004) tienen un origen social. Las narrativas resultantes proyectan, a través de historias personales, los valores de la sociedad, seleccionando aquello que la cultura del narrador le permite reconocer como real, relevante y adecuado.

Tanto los criterios que utilice el sujeto para seleccionar sus experiencias, como la forma de organizar la narración de los acontecimientos, su articulación en un relato o sus valores expresados en el mismo, son resultado de la competencia narrativa que se aprende durante la socialización escuchando y contando historias (Marco & Sánchez, 2007), encadenando los acontecimientos en el tiempo de manera lógica. Estos mismos autores, siguiendo a Ruiz-Vargas, exponen dos falacias de cómo la memoria funciona de manera bien distinta a como se cree convencionalmente. La primera de estas falacias es la que supone que la memoria es una especie de almacén de recuerdos. Desde la psicología, sin embargo, se sostiene a partir de los datos con los que se cuenta que, aunque pueda existir algún tipo de memoria que pueda operar así, la memoria funciona más reconstruyendo que rememorando.

La segunda falacia que desmontan es que el recuerdo sea un proceso individual. Si nuestros esquemas de conocimiento son culturales, los procesos de reconstrucción de los recuerdos no es un proceso individual, sino social, cultural. Aprendemos a usar la memoria como miembros de un grupo social y las estrategias de recuerdo, esto es, aquellas operaciones que realizamos para reconstruir una información, son también culturales, pues se aprenden en la interacción con el resto de miembros del grupo y en actividades colectivas.

La memoria no funciona registrando toda la información disponible en el mundo exterior, sino seleccionando solo aquella que el individuo considera relevante porque así lo es para su cultura. Por tanto, la información del mundo exterior no queda recogida en la memoria en estado puro, sino que previamente es filtrada por los intereses personales, a su vez culturales, siempre parciales; nunca neutrales (Rosa, 2006). Y en el momento de recordar, no se realiza una evocación de todo aquello que se ha registrado una vez se ha filtrado por el individuo, sino que se recompone un relato de acuerdo a las circunstancias vivenciales del mismo en el momento presente de estar recordando, a partir de su experiencia, y de acuerdo

también a las expectativas de futuro de ese momento presente, ambas así mismo, marcadas por la cultura del grupo en el que se inserta el individuo (Carretero & Borrelli, 2008; Marco & Sánchez, 2007; Rosa, 2006).

No debíamos terminar este epígrafe, en el que hemos intentado exponer los obstáculos epistemológicos y metodológicos -y las formas de control sobre ellos- de una investigación de este tipo, sin una referencia a la importancia que en esta investigación tuvieron las tres mujeres homenajeadas por medio de sus historias de vida, que lejos de cosificarlas a la simple categoría de *informantes*, son su esencia. Ellas son las protagonistas y suyas son las historias, que no nos podemos apropiar, sino reproducir en un proceso dialógico en el que la aparente mirada *externa* del investigador no ha de prevalecer nunca a la aportación *interna* de las protagonistas.

Tres historias, una misma herida

Nietzsche (2011) escribió: “Para que algo permanezca en la memoria se lo graba a fuego; solo lo que no cesa de *doler* permanece en la memoria” (p. 88). Así pensamos que ha sucedido con las tres historias de vida de las que trata este

artículo. Todas contienen episodios inolvidables para las tres mujeres protagonistas por la intensidad emocional con la que son vividas y revividas al ser narradas sus experiencias.

Con objeto de adentrarnos en el análisis de las *emociones de la memoria*, vamos a desbrozar comparativamente lo más destacado de las tres historias de Elena, Dolores y Teresa, las cuales trascienden el significado de las vivencias personales para retratar las de una parte de la sociedad de la época, mostrando los aspectos que tienen en común o aquellos que marcan las diferencias entre ellas.

El golpe de Estado de 1936 y los asesinatos de los alcaldes

En las tres historias son apreciables algunas muestras de las situaciones de violencia e inseguridad que caracterizan a la sociedad de 1936 y que se estaban sucediendo con antelación a que se produjera el golpe de Estado. Elena, por ejemplo, narra una tentativa de atentado contra su padre por tres falangistas que, tras intentar entrar en su casa y no poder acceder a ella, optaron por pegar unos carteles en la puerta exterior de la vivienda. Dolores, en su historia,

recordaba cómo no tuvo la alegría de realizar su primera comunión de blanco porque “*ya había jaleo y yo tenía miedo de que me pasara algo*”. De forma similar, encontramos en la historia de Teresa la atípica situación de tener que celebrar la boda de una de sus hermanas en el domicilio familiar, tras las elecciones de febrero de 1936, con la autorización del obispado, porque le habían aconsejado a su padre que no acudiera a la iglesia ante posibles altercados que pudiera sufrir.

Son situaciones que expresan la radicalización y polarización hacia la que se estaba precipitando la sociedad del momento y representan la antesala de la extrema violencia que se desatará a partir del golpe de Estado del 18 de julio de 1936. Algunas referencias dadas por estas mujeres permiten una mejor contextualización de cómo era la situación de tensión y conflictividad social en la que deben enmarcarse estas historias, alejándonos de actitudes *presentistas* que entorpecen comprender el período objeto de análisis, al partir de la cultura de nuestro tiempo presente.

Concretamente, la provincia de Cádiz fue rápidamente ocupada por los militares sublevados en apenas tres meses y medio desde el comienzo del golpe

militar. Ciudades importantes desde el punto de vista estratégico cayeron en manos golpistas muy pronto y, en la mayoría de los casos, sin poderse hablar de guerra, sino de un golpe militar con algunos momentos de incertidumbre, un rápido control de las poblaciones y un duro proceso de represión (Romero, 2009).

En San Fernando, Casado (1992) cuenta cómo las tropas de Infantería de Marina ocuparon los edificios claves de la ciudad y controlaron la población en tan solo dos días. El alcalde, Cayetano Roldán Moreno, padre de Dolores y Teresa, intentó reunir a los concejales, pero fue ilegalmente detenido y encarcelado, mientras se constituía un nuevo Ayuntamiento por los golpistas el mismo 21 de julio. Fue asesinado por su cargo como alcalde de Izquierda Republicana en el Ayuntamiento de San Fernando en la madrugada del 29 de octubre cuando alcanzaba la edad de 53 años. El mismo día de su ejecución recibía la noticia por uno de sus verdugos que sus tres hijos varones, Manuel, Juan y Cayetano Roldán Armario, hermanos de Dolores y Teresa, y de tan solo 26, 24 y 20 años de edad respectivamente, ya habían sido asesinados.

En Puerto Real, siguiendo a Pizarro (2011, 2006) tras conocerse la noticia de la sublevación en Cádiz, algunos ciudadanos intentan organizarse buscando armas, registrando domicilios, cortando los accesos a la población e incendiando edificios religiosos. El alcalde, José María Fernández Gómez, padre de Elena, intentó impedir estos actos, como así declaró a la prensa la propia superiora de una de estas instituciones, a pesar de lo cual en el informe posterior de las nuevas autoridades se le condenó precisamente por lo que había conseguido impedir. Encarcelado en el penal de El Puerto de Santa María, su familia ya no pudo visitarlo el día 22 de agosto.

Y de forma similar a lo descrito anteriormente, ocurre con otras localidades de la zona, como El Puerto de Santa María, Rota o Chiclana de la Frontera, siendo común en todas estas poblaciones la dura y sangrienta represión durante aquel verano y otoño, cuyos alcaldes corrieron la misma suerte (Romero, 2009).

Las tres historias contienen una profusión de datos referidos a las biografías de sus padres y, en menor medida, de las familias de origen. Esto se debe a que se ha escrito bastante sobre la

historia de los alcaldes como las personas que sufrieron directamente la represión por sus cargos electos, así como, en el caso de Cayetano Roldán Moreno, por su faceta de médico y en el de José María Fernández Gómez por la de periodista. En las tres historias hay un recuerdo nítido, a pesar de la escasa edad de alguna de estas mujeres en el momento de los acontecimientos, de la figura paterna, siendo común su recuerdo como buenos padres, buenos esposos y buenas personas, insistiéndose en sus bondades y virtudes frente a sus defectos y destacándose que no cometieran delito alguno. Más bien lo contrario, el creer en que la política podía llevar a una situación más justa a las miles de personas que vivían en la pobreza y en la miseria por una endémica falta de trabajo y de oportunidades dentro de la enorme desigualdad social de la época.

No debemos olvidar la importancia que la lucha de clases tiene en el origen del golpe de Estado, al ver amenazados sus intereses algunos sectores de la sociedad por los proyectos reformistas impulsados desde la Segunda República española. Pero tanto Cayetano Roldán Moreno como José María Fernández Gómez son personajes, no obstante, que, a pesar de ser asesinados por su significado político,

se presentan despolitizados, procurándose en las distintas narrativas una exoneración de cualquier posible culpabilidad. Así lo apreciamos en los recuerdos de Elena, al referirse a su padre como persona atenta al cuidado de su madre y su hermana pequeña y recordando de él los momentos más emotivos, pero desconociendo incluso su dedicación política como alcalde. Las palabras de Dolores: *“Mi padre era un buen hombre, un buen marido, un buen padre, un buen de todo”*, respaldan nuestra argumentación. Se presentan, además de como buenas personas, como buenos padres y como buenos maridos, muy dedicados a sus esposas y así lo confirma Teresa al describir lo enamorado que estaba su padre de su madre y cómo la protegía por su delicada salud.

Sobre ambos personajes encontramos fuentes documentales que acreditan los recuerdos de sus hijas y el afecto que muchos años después de su muerte siguen despertando, más extendidas de nuevo en sus cualidades humanas que políticas. Es una tendencia apreciable en las historias sobre los familiares asesinados en este período, en las que se insiste en sus bondades y virtudes frente a sus defectos, como

también se aprecia en los discursos de supervivientes del Holocausto (Fernández de Mata, 2006).

Las mujeres

Frente al protagonismo que ocuparon los padres de las mujeres de las tres historias de vida, por el significado de sus asesinatos, de sus ideas políticas y de sus responsabilidades públicas, es evidente que no se le ha concedido la misma atención a la historia de las mujeres que les sobrevivieron y quedaron casi en la mayor de las miserias.

Las madres, por tanto, no se muestran presentes en la misma proporción que los padres. En el caso de las hermanas Roldán Armario está bastante ausente, en especial a partir del asesinato de sus hermanos y su padre. Más presente, sin embargo, en la historia de Dolores por el desafecto que las unía y mostrando, en las ocasiones en que se refiere a ella, el gran dolor que soportaba: *“Mi madre se había encerrado en su cuarto y ya no... no hablaba ni salía para comer... Mi madre estaba destrozada”* o cuando recuerda sus visitas al colegio *“con los velos hasta los suelos”*. Teresa recuerda que malvivió 11 años llorando y diciendo: *“mis niños, mis niños, me han quitado mis*

niños". Resulta relevante que Teresa reprodujera las mismas palabras cuando se acuerda de sus hermanos al aproximarse las fechas del aniversario de sus asesinatos, con expresiones como: *"¡Ay!, mis niños. ¡Ay!, mis niños"*, lo cual supone la transmisión generacional del trauma, del duelo mal resuelto y que permanece sin cerrar, como consecuencia del silencio que se mantuvo sobre estos acontecimientos, de la falta de resarcimiento por unas políticas de la memoria muy tardías e insuficientes desde los poderes públicos para reparar el enorme daño causado a tantas familias, como las de estas historias.

No es lo mismo en el caso de la madre de Elena, tal vez por la mayor longevidad de aquella, tal vez porque las uniera una relación afectiva más intensa o por sus diferentes caracteres. El caso es que su madre, cuya figura cobra importancia en su historia a partir de la muerte de su padre, se personifica como la viuda luchadora que se esfuerza, con ayuda de las buenas relaciones sociales que mantenía la familia, por *sacar adelante* un hogar compuesto por seis personas: *"Cuando se quedó viuda, que tenía yo cinco años, ¡bueno!, una jabata. De no haber hecho nada porque era la más*

pequeña de su casa, era que... qué vamos, que nos llevó..., lo mejor que pudo".

Estas mujeres son también protagonistas de las historias por la repercusión directa que sobre ellas tienen los acontecimientos. Por ejemplo, la madre de Elena acudió con su suegro a visitar a su marido en la prisión de El Puerto de Santa María en la que se encontraba recluido y uno de los días le dijeron que no volviera más, que ya no se encontraba allí. Después de describir el duro momento de recibir la noticia, cuando ya en el domicilio su madre pierde el conocimiento en una butaca, Elena dice que respecto a la historia de su padre: *"Mi madre no nos hablaba... en absoluto..."* que *"bastante tenía ella con tenerse que mantener entera, que fue bastante, que fue bastante"*. Confirmación del silencio que guardaron las generaciones que más directamente vivieron estos hechos y que se empieza a romper a partir de los hijos y, sobre todo, de los nietos con el surgimiento del movimiento social de recuperación de la memoria histórica.

Las mujeres y las madres son también las encargadas de la organización de la vida familiar tras los asesinatos de los maridos. Este aspecto vuelve a ser más apreciable en el caso de la madre de Elena, que se encargó de traer el sustento a su

hogar a partir de vender y cambiar los muebles de la vivienda, montar un infructuoso puesto de frutas en la propia casa en la que vivían y sobre todo cosiendo, hasta recibir la ayuda del trabajo de sus hijas, incluida Elena. Del mismo modo, tanto Dolores como Teresa se vieron obligadas a trabajar para ayudar al sostenimiento familiar en vez de estudiar una carrera universitaria, como les habían ofrecido desde el centro escolar en el que estuvieron internas.

La represión y las redes de apoyo

Son muy numerosos los ejemplos en relación con la represión sufrida por las familias. Por ejemplo, Elena recuerda el momento en el que el sacerdote se dirigió a algunas mujeres de su pueblo que habían perdido a sus hijos, hermanos, maridos o padres sentenciando que *“por «rojos» no se decían misas allí”*. Es una muestra de cómo se dificultó, dada la importancia que para estas mujeres tenía la realización de una misa, el duelo y el luto, ahondando en el sufrimiento derivado de una mala muerte, tanto por la violencia física como por el incumplimiento del ritual prescrito (Fernández de Mata, 2009). Estas referencias despectivas aparecen también

en la historia de Dolores, en referencia a su padre por parte de compañeras durante su etapa en el internado o a su hermano Juan, ya bastantes años después.

Sin embargo, a pesar de estas muestras de represión contra los familiares supervivientes, es igualmente destacable la importancia de las redes de apoyo que surgen en las historias de Elena, Dolores y Teresa. En el caso de Elena, obtenemos muestras de redes de apoyo en la familia que les alquilaba la casa y que le conseguía trabajos de costura a su madre. Significativo resulta también el apoyo por la familia de un conocido médico puertorriqueño que las invitaba a su casa a comer, a ella y sus hermanas, temiendo que estuvieran pasando hambre, bajo la excusa de que jugaran con su hija.

En el caso de Dolores, la expoliación de su vivienda es vivida en primera persona, presentándose el apoyo de las redes sociales en la ayuda que reciben de la familia del médico jerezano que esconde en su finca a su madre, a ella y a dos de sus hermanas tras las detenciones ilegales de su padre y sus hermanos, temiendo que ellas pudieran ser asesinadas.

Teresa refiere los apoyos recibidos durante la guerra que vivió en primera

persona en Málaga, especialmente al llegar al pueblo de Totalán. El mismo alcalde les facilitó un catre y un colchón de paja para dormir y por las mañanas Teresa salía con un canasto a recoger lo que los vecinos de aquel pueblo les ofrecían para comer. Ya en San Fernando, menciona la ayuda de un militar amigo de su padre que al encontrarse destinado fuera, dejó vivir en su casa a su madre y a sus hermanas y que ayudó a que comenzara a trabajar una de ellas.

Otro de los mayores apoyos que tuvieron las tres mujeres proviene de las monjas de los centros escolares en los que estuvieron internadas, disfrutando de algún tipo de beca o de una protección especial, más allá del *Plato Único*¹⁸. Dolores, que pasó más tiempo en el internado que Teresa, menciona, no obstante, que también había monjas que para ella eran malas personas y su buena relación con el resto de religiosas no está tan clara.

Es apreciable, por tanto, y muy revelador cómo los apoyos a los que hemos hecho referencia proceden tanto

de aquellos que podían simpatizar con la política frentepopulista al producirse el golpe de Estado, como -y esto es lo más interesante- de personas que pudieron mostrarse cómplices y de acuerdo con la sublevación y el posterior régimen instaurado de la dictadura. Por este motivo, lejos de asimilar la ayuda de las redes de apoyo a determinada ideología o adscribirla a los defensores de la legalidad vigente o a los golpistas, consideramos trascendente la referencia a personas concretas, con nombres y apellidos, que se mostraron como buenas personas, actuando según su propio juicio del bien y del mal. Es algo que hemos pretendido explicar a partir del pensamiento de Hannah Arendt. Seguramente fueran personas normales y corrientes, aunque algunas de ellas en la inversión de normas que se produce tras el golpe militar, aparentemente dejaran de serlo y, en lugar de actuar bajo sus propios principios morales, obedecieran y asumieran como parte de la legalidad y hasta de la normalidad, la eliminación de todos los opositores ideológicos. No descartamos

¹⁸ Según Alejandro (2007, pp. 30-31), el "Subsidio del Día del Plato único" fue un mecanismo creado por una orden del Gobierno General el 30 de octubre de 1936 (B.O.E. de 3/11/1936) como "fórmula benéfica para atender al establecimiento de comedores de asistencia social, jardines de la infancia, casas-cunas, Gotas de Leche, Orfelinatos e instituciones análogas", siendo una de las

primeras medidas benéficas en cumplimiento de "la obligación del Nuevo Estado de que no haya huérfanos, vejez desvalida ni hogar en que falte lo más imprescindible para la vida", según recogía el B.O.E. de 3/1/1937.

tampoco, la existencia de sádicos y hasta de psicópatas que veían en la violencia de los acontecimientos una posibilidad de dar rienda suelta a sus más desaforados impulsos asesinos, como así parece quedar acreditado en la crueldad de algunos de los verdugos, cabecillas voluntarios de la rebelión contra los gobiernos legítimamente establecidos de la coalición de partidos de izquierda del Frente Popular. No faltan ejemplos de este tipo en Casado (1992) respecto a la ciudad de San Fernando. Dolores afirmaba durante las entrevistas que la gente no se veía mala durante el período anterior al golpe de Estado, referencia que atribuimos a la inocencia que aún no había perdido como niña y que abandonará súbitamente.

En consecuencia, la importancia de las redes de apoyo, aspecto mucho más acentuado por la procedencia pequeño burguesa o burguesa liberal de estas familias, es clave para entender la solidaridad recibida y el reacomodo social de clase.

Las emociones de la memoria

Todo el sufrimiento de las historias de estas tres mujeres alcanza su cénit con los momentos más emotivos. Quizás el

más evidente lo encontremos cuando las tres protagonistas de las historias, de 5, 11 y 15 años de edad en 1936, reciben la noticia de la muerte de su padre, en el caso de Elena, y de la muerte de su padre y sus tres hermanos, en el caso de Dolores y Teresa, con distintas expresiones de aflicción y del duelo inconcluso. Mientras en la historia de Elena, se aprecia que la máxima cota de tristeza se produce tras la muerte de su padre, en la descripción del duelo, las historias de Dolores y Teresa centran su mayor intensidad dramática y emocional en los momentos de los primeros días del golpe de Estado y la guerra. Por este motivo, el duelo no resuelto es especialmente intenso en la historia de Elena. Para ella, el duelo y el luto lo muestra el día de su primera comunión, cuando su madre decide realizarle los vestidos a ella y a sus hermanas de color negro, confesándole a Elena, ya de mayor, que lo hacía *“porque era la única forma que yo tenía de protesta, por lo que habían hecho con tu padre”*. Elena recordaba e insistía en lo tristísimo que fue ese día para ella, sobre todo por el contraste con un día que se supone ha de ser de los más felices en la vida de un niño de nuestra tradición cultural. Vestir de negro durante una primera comunión es la antítesis a nivel

simbólico, un choque violento con la tradición, una ruptura que muestra descarnadamente el dolor que la familia estaba sufriendo, expresado aquel día en las hijas del alcalde asesinado, y que constituía el único cauce de comunicación posible dentro del silencio impuesto por los vencedores, silencio que dificultaba hasta llorar públicamente a los propios deudos. Este duelo se sigue manifestando, con posterioridad, en el relato de un sueño que tiene Elena en su etapa en el internado y que refleja la angustia de albergar una esperanza, completamente remota e irreal, de volver a ver a un padre que nunca enterraron, que no despidieron, del que no sabían dónde estaban sus restos y del que hasta su inscripción como fallecido por la compasión del juez, constaba como desaparecido. La misma intensidad emocional alcanza en el relato de cómo unas falangistas acuden a su casa a requisar los objetos de valor que les quedaran y ante la pregunta dirigida a su madre de una de ellas, por si guardaba algún otro objeto de valor, le contesta: *“La única joya que había aquí se la llevaron ustedes”*. Se aprecia en este momento el no necesitar utilizar más palabras para expresar cuánto dolor y cuánta emoción contenida guardaba su madre, por el daño

tan injustamente causado a la familia, y que concentraba esta lapidaria frase.

En el caso de Dolores y Teresa, las dos guardan nítidos recuerdos del momento en que reciben la noticia de la muerte de su padre y sus tres hermanos, constituyendo en ambas los instantes más penetrantes en emoción de sus historias. En la narración de Dolores son numerosos los ejemplos de estas emociones expresadas con sus palabras y con sus silencios, pero siempre con el quejido en los instantes más duros. Se advierte, además, la actuación de personas que le causaron mucho daño, apreciándose la estigmatización sufrida. Basta referirnos al momento en que entran en su casa y un falangista le coloca una pistola en la boca a una niña de tan solo 11 años; los cacheos y registros o cuando empiezan *“a hacer cosas que no...”*; el expolio sufrido en su presencia en el que *“no dejaron ni un recuerdo mío”*, nos decía refiriéndose a sus juguetes de niña: *“Se llevaron todo lo que quisieron y me dejaron sin nada”*; los destrozos; la humillación y las vejaciones; el miedo de que fueran a matarla a ella, a su madre y a sus hermanas; la doble victimización sufrida cuando, tras ser trasladada a casa de una prima, se culpabiliza a sus hermanos de lo ocurrido; el momento de recibir la noticia de la

muerte de su padre y sus tres hermanos, instante de emoción sublime, reviviendo cómo su madre la sienta en su falda y ella, no acostumbrada a su cariño, se resbala; los insultos recibidos en el colegio, a pesar de la protección de la madre superiora; las referencias insensibles a uno de sus hermanos una vez pasado el tiempo... No podemos decir que Dolores no encontrara motivos para su exilio en Brasil, donde, sin embargo, pasó los mejores años de su vida, lejos de las personas y la ciudad que tanto daño le causó.

Teresa, que es capaz de mantener en su relato una atmósfera tragicómica, a pesar de ir narrando acontecimientos tristes, como la despedida de su padre, reserva para la matanza de la que es testigo en Totalán, los momentos emocionales más impactantes: *“Y los hombres lloraban, pobrecitos. Nosotras, que estábamos arriba, los oíamos llorar y al día siguiente desaparecieron todos; los quitaron de en medio”*. Y así lo consigue también al narrar la muerte de su primera sobrina, nacida prematura, en sus brazos, al intentar ofrecerle calor con su cuerpo a partir de la fiebre de Malta que padecía. Pero vuelve a ser la noticia de la muerte de su padre y sus hermanos el momento en el que se aprecian las señales de una experiencia traumática, derribándose los

pilares del mundo (Ruiz-Vargas, 2006): *“Y dice que me quedé como idiotizada, ¿no? Que ni hablaba ni nada, sino tiesa, quieta y hasta que me trajeron para San Fernando dice que ni hablaba, era como un muñeco, no reaccionaba, de la impresión que había hecho (sic) de recibir de golpe que me habían matado a mi padre y a mis tres hermanos”*.

La narración de Dolores es un ejemplo de esa dificultad para expresar todo el dolor, de la incomunicabilidad del sufrimiento, que las personas sometidas a experiencias traumáticas sufren cuando por fin sus historias se disponen a ser escuchadas después de tantos años de silencio en los que no han podido dar una respuesta apropiada a estas emociones, confundiéndose erróneamente, a veces, con el olvido o la superación del duelo (Fernández de Mata, 2007, 2006). Por eso su historia está repleta de puntos suspensivos, de frases sin acabar, de silencios que lo dicen todo. Teresa, por el contrario, a pesar de narrar las historias más duras, de sufrir la enfermedad de niña que la dejó con la asimetría de sus piernas, su complejo y las humillaciones por ello; de vivir en primera persona los horrores de la guerra: de los bombardeos, de los cadáveres y las ejecuciones; de presenciar cómo se le moría su sobrina recién nacida

en sus propios brazos, a pesar de todo, muestra una acomodación posterior, conformándose con su tragedia, asumiéndola, que no apreciamos en su hermana Dolores, que sigue rebelándose ante su destino. Probablemente, parte de las explicaciones de estas actitudes tan distintas radique, además de en las distintas personalidades, en las relaciones sociales que a Teresa le permiten volver a situarse socialmente, rodeada de militares en una ciudad como San Fernando y ante las que Dolores no estaba dispuesta a resignarse.

Conclusiones

No debemos obviar que, a pesar de lo trágico de sus historias, algunas de estas mujeres fueron personas favorecidas socialmente y consiguieron en mayor o menor medida cierto encaje en la sociedad del nuevo régimen de la dictadura. Sin embargo, muchas otras familias, de procedencias más humildes, con menos recursos y apoyos sociales, vivieron una situación de mayor marginación social y sus historias aún no han sido rescatadas. Y es que es mucho lo que aún queda por conocer de la represión que se produjo en la retaguardia de zonas como la Bahía de Cádiz, en las que triunfó en muy pocos días

el golpe militar; son muchas las historias que aún quedan por ser contadas (y consecuentemente producidas y recogidas en investigaciones); fue tanto el dolor causado que, a nuestro pesar, sigue siendo una historia por escribir necesaria de ser contada. Aunque parece que se ha escrito mucho sobre este tema, es muy poco lo escrito desde las vivencias de las personas que la sufrieron (Fraser, 1986) y a ese otro conocimiento no debemos renunciar, en especial desde disciplinas habitadas a trabajar en estos lugares inhóspitos y adversos. Y lo peor... que el tiempo corre en nuestra contra.

La fría y calculada actuación que propició la insurrección contra un gobierno de izquierdas elegido por las urnas, en lugar de recurrir a los cauces democráticos que ya estaban establecidos, de unos visionarios militares que decidieron, por la fuerza y no por la persuasión con la que se refirió Unamuno a Millán-Astray, supuso el aniquilamiento de toda persona sospechosa de tener ideales relacionados con la izquierda, así como muchos de sus familiares y de cualquiera que se manifestara en defensa del régimen republicano en vías de ser derrocado. Fueron calificados de forma genérica como *rojos* y fueron condenados a muerte muchos de ellos por “auxilio a la

rebelión”, precisamente por los rebeldes, incluso antes de ser juzgados.

Las historias familiares de una de las hijas de José María Fernández Gómez, y las hermanas Roldán Armario, hijas de Cayetano Roldán Moreno, que hemos esbozado en este artículo, se adentran en ese oscuro mundo de la represión pero, no desde la endiosada mirada del “historiador trascendente”, positivista y ahistórico (Izquierdo, 2008), sino desde la del antropólogo social *reflexivo*, que lejos de buscar la verdad o la reconstrucción de hechos históricos de forma exacta y precisa, decide adentrarse en el terreno subjetivo de los significados, de las vivencias y de las emociones.

En las historias de estas mujeres se aprecian los efectos de la violencia, de la brutal represión, como fueron la expoliación, la pauperización, la expropiación, la depuración, el escarnio, la humillación, la vejación y toda la serie de consecuencias que trajo la “ruptura del mundo” (Fernández de Mata, 2007, 2006) en las vidas de las, hasta entonces, nada más que unas niñas y una adolescente; todo el duelo no resuelto (Mesa, 2005) y postergado que siguen viviendo estas y otras familias de represaliados por el franquismo. Pero esta represión no se aprecia desde la comodidad de la

abstracción objetiva de aportar datos cuantitativos y expresarlo correctamente con buenas palabras, sino en los testimonios encarnados de estas ancianas que no son únicamente representaciones individuales de su mundo, sino un fiel reflejo de una parte de la sociedad de la época: la de las mujeres obligadas a ser víctimas, viudas y huérfanas que tuvieron que reconstruir de nuevo su mundo, heridas del silencio y el olvido.

En sus historias también apreciamos las referencias continuas a buenas personas, muchas de ellas inclinadas ante el nuevo régimen, como gobernadores, jueces, falangistas, militares, religiosas... y muchos más que prestaron su ayuda en un gesto de humanidad dentro de una sociedad deshumanizada. También apreciamos, evidentemente, las referencias a malas personas, asesinos, delatores y servidores y servidoras sin escrúpulos ni corazón del régimen, como también las referencias a aquellos que parecían buenas personas que mostraron una actitud banal frente al mal (Arendt, 1999).

Es, así mismo, destacable la importancia que las redes de apoyo presentan en los momentos más duros de la represión, sirviendo, además, de puente para recuperar unas vidas castigadas por

el dolor; las intensas emociones expresadas a través de memorias infantiles, por lo que se cuenta y por lo que se calla; la transmisión generacional del trauma en la construcción social que supone la historia de vida a partir de un testimonio que parte del presente, con la exhumación de los cuerpos de un enterramiento considerado infame; la despolitización de las figuras paternas; el refugio y las contradicciones con la religión y la importancia que en estas historias tienen las mujeres, frente al tradicional sesgo androcéntrico.

Son estos testimonios lo que hemos considerado objeto de poner en valor, de apreciarlos como patrimonio inmaterial o intangible, porque defendemos que la trascendencia humana del relato personal de estas ancianas merece este respeto, máxime cuando se ha tratado, más allá de la tragedia personal de sus historias, de las víctimas y de los derrotados, de la parte que no detentó el poder y quedó, por tanto, excluida de la construcción de la historia.

El duelo en ellas permanece abierto por la falta de cumplimiento de los rituales que les permitan honrar los restos de sus seres queridos y enterrarlos cumpliendo las prescripciones de nuestra tradición. Solo así conseguirán apaciguar

en cierta medida el dolor por la pérdida, permitiendo ubicar a sus familiares asesinados dentro del espacio que les corresponde entre los muertos, dándoles el merecido *descansen en paz*, así como un espacio digno entre los vivos.

A partir de la impresión indeleble en la memoria de unos hechos relevantes en las vidas cotidianas de estas mujeres, pretendemos contribuir a un mejor conocimiento sobre la vivencia de estos acontecimientos de la historia reciente. Las exhumaciones de fosas comunes de la violencia política son su clave de bóveda dado que, ante la mixtificación que desde algunas posiciones conservadoras se pretende realizar de la subjetividad del testimonio, permiten la constatación, la evidencia, del horror, difícilmente imaginable desde la, en ocasiones, comodidad insensible de nuestras vidas. Las fosas comunes como “armas de terror y de desorientación” (Ferrándiz, 2010, p. 179) han tenido y siguen teniendo un profundo impacto sobre la sociedad civil con gran trascendencia para la dialéctica política (Ferrándiz, 2009). Su fuerza simbólica como práctica cultural repleta de ritualidad, más allá del procedimiento técnico protocolizado (Baer, 2010) las presenta como “espacios de mediación” en la gestión que desde nuestro tiempo

realizamos del pasado (Fernández de Mata, 2006, p. 694).

Frente a quienes esgrimen que las acciones reivindicativas por la recuperación de la memoria histórica (cuya máxima expresión es la apertura de las fosas de la violencia de retaguardia del golpe de Estado y la guerra de 1936) buscan *reabrir heridas*, el movimiento memorialista sostiene que sus heridas no han dejado nunca de fluir, atendiendo a la acertada expresión de Baer (2010) de “sangro, luego existo” (p. 146). Y es que es de la psicología más básica reconocer que por no hablarse de un suceso traumático, este no acaba superándose, sino poniéndose a prueba la capacidad de resiliencia del individuo. Es una recuperación de la memoria ausente, por lo que carecen de sentido los habituales reproches de la derecha de no atender a la recuperación de la *otra memoria*, ya que esta siempre estuvo y aún sigue presente, siempre presente. La situación que disfrutaron las fosas de Franco no es la misma que la que muestran las fosas de la República, ya que las primeras fueron en número importante exhumadas en su tiempo y recibieron todo tipo de homenajes como *Caidos por Dios y por España*, además de la investigación emprendida a través de la Causa General,

que contribuyó a sus inscripciones en los registros con sus consiguientes beneficios económicos y sociales (Ferrándiz, 2010).

Los movimientos sociales memorialistas, a través de su reclamación de verdad, justicia y reparación, siguen esperando de la Administración del Estado el que se ocupe de sus ciudadanos republicanos asesinados. En lugar de esto, bajo la excusa de no romper el *espíritu de la transición*, proceso convertido en el mito fundacional de la democracia española (Pérez Serrano, 2007) se impone esa visión de reparto equitativo de culpas y de inevitabilidad de la contienda, dejando impune a un régimen que estuvo matando hasta casi sus últimos días. Tras la Transición, cuyo carácter modélico ha sido desde hace bastante tiempo severamente cuestionado (Navarro, 2004), las estructuras sociales y políticas españolas se mantienen inalteradas y se asientan sobre una pesada losa de hormigón bajo la que aún descansan sin paz multitud de cadáveres sin identificar en fosas comunes sembradas por toda la geografía nacional. El motivo de que este sea un tema que no haya interesado a ningún gobierno hasta ahora, aceptando un desafío serio por zanjarlo, obedece a la legitimación del poder en la actualidad, heredero del régimen franquista, fundado

en el olvido y el silencio instaurados a raíz de la Transición.

España, un país que se identifica como moderno y civilizado y que debe *mirar para adelante*, como es frecuente escuchar cuando se le pregunta por estos asuntos a los dirigentes conservadores, está incluida desde 2003 entre los países con casos abiertos por desapariciones forzadas, según el Grupo de Trabajo de Desapariciones Forzadas e Involuntarias

de la ONU. Ha desoído las recomendaciones de este organismo y olvida la expresión, no por manida menos carente de razón, de que los pueblos que no conocen su historia están abocados a repetirla. Deseamos que este trabajo pueda contribuir a despertar el interés por la misma y contribuir así a cuestionar las versiones políticamente tendenciosas desde el poder.

Referencias

- Acosta, G. & Quintero, V. (2007). Memoria, cultura y patrimonio. En G. Acosta, A. Del Río & J. M. Valcuende (Coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 123-136). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Barcelona: Anagrama.
- Baer, A. (2010). La memoria social. Breve guía para perplejos. En A. Sucasas y J. A. Zamora (Eds.), *Memoria - política - justicia. En diálogo con Reyes Mate* (pp. 131-148). Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P. (1992). Postfacio. En P. Rabinow. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos* (pp. 151-153). Madrid: Júcar Universidad.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Revista Acta Sociológica*, 56, 121-128. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/viewFile/29460/27409>.
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?, *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 20 (2), 201-215. DOI: 10.1174/113564008784490415.

- Casado, J. (1992). *Trigo tronzado: crónicas silenciadas y comentarios*. San Fernando: autor.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39. DOI: 10.4067/S0718-222820080001000189.
- Fernández de Mata, I. (2006). La memoria y la escucha, la ruptura del mundo y el conflicto de memorias. Dossier monográfico de la *Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*, 6, 689-710. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d021.pdf>.
- Fernández de Mata, I. (2007). El surgimiento de la memoria histórica. Sentidos, malentendidos y disputas. En L. Díaz Viana & P. Tomé Martín (Coords.), *La tradición como reclamo. Antropología en Castilla y León* (pp. 195-208). Salamanca: Consejería de Cultura y Turismo, Junta de Castilla y León.
- Fernández de Mata, I. (2009). *In memoriam... esquelas, contra-esquelas y duelos inconclusos de la Guerra Civil española. Revista Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 42, 93-127.
- Ferrándiz, F. (2010). De las fosas comunes a los derechos humanos: El descubrimiento de las desapariciones forzadas en la España contemporánea, *Revista de Antropología Social*, 19, 161-189. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO1010110161A/8732>.
- Fraser, R. (1986). *Escondido: el calvario de Manuel Cortés*. Valencia: Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Gallego, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 121-140. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94151/90771>.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Izquierdo, J. (2008). La memoria del historiador y los olvidos de la historia. En P. Sánchez León & J. Izquierdo (Eds.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pp. 179-208). Madrid: Siglo XXI.
- Marco, M. & Sánchez, J. (2007). Memoria e identidad. Una aproximación desde la psicología cultural. En G. Acosta, A. Del Río & J. M. Valcuende (Coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 53-65). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Mesa, J. (2005). El duelo interrumpido: el sufrimiento presente. En *Documentación. II Jornadas Memoria y Justicia: la represión en Huelva y en la cuenca minera*.

Huelva 1, 2 y 3 de abril de 2005 (pp. 15-17). Sevilla: Asociación Memoria Histórica y Justicia de Andalucía (inédito).

Navarro, V. (2004). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Anagrama.

Nietzsche, F. (1932). Consideraciones intempestivas 1873-1875. En F. Nietzsche, *Obras completas de Federico Nietzsche. Tomo II* (pp. 71-154). Madrid: Aguilar

Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Madrid: Alianza.

Lisón, C. (2000). Informantes: in-formantes. *Revista de Antropología Social*, 9, 17-26. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110017A/9938>.

Pérez Guirao (2016). *Las emociones de la memoria. Tres historias de mujeres a partir de la exhumación de la fosa común del cementerio de Puerto Real (Cádiz)*. Cádiz: El Boletín.

Pérez Guirao & Gallego (2017). La investigación con historias de vida como forma de conocimiento de una sociedad y su pasado traumático. Construyendo narraciones con tres protagonistas mujeres. *Actas CIAIQ2017. Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 211-220. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1158>.

Pérez Serrano (2007). La transición a la democracia como modelo analítico para la Historia del Presente: un balance crítico. En R. Quirosa y C. Muñoz, *Historia de la Transición en España. Los inicios del proceso democratizador* (pp. 61-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

Pizarro, J. (2006). *Puerto Real durante la II República: procesos electorales, sociedad y política municipal. Verano de 1936: violencia política*. Puerto Real: autor.

Pizarro, J. (2011). José María Fernández Gómez (1901-1936). Alcalde del Frente Popular asesinado en Puerto Real. En S. Moreno Tello (Ed.), *La destrucción de la democracia: Vida y muerte de los alcaldes del Frente Popular en la provincia de Cádiz. Vol. 1* (pp. 185-223). Cádiz: Consejería de Gobernación y Justicia, Junta de Andalucía.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0000110127A/9967>.

Reynoso, C. (1998). *Corrientes en antropología contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.

Romero, F. (2009). Represión y muerte en la provincia de Cádiz. Del olvido a la recuperación de la memoria histórica. En S. Moreno Tello & J. L. Rodríguez

Moreno (Coords.), *Marginados, disidentes y olvidados en la historia* (pp. 285-237). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Comp.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 41-51). Buenos Aires: Paidós.

Ruiz-Vargas, J. M. (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Dossier monográfico de la *Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*, 6, 299-336. Recuperado de <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d012.pdf>.

Ruiz-Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “memoria histórica”? Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 7, 53-76. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e07a02.pdf>.

Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.