

24

Julio/2015

Diálogos Latinoamericanos

LACUA
Latin American Center
University of Aarhus – Denmark



AARHUS UNIVERSITY

Consejo Editorial / Editorial Board

Helene Balslev Clausen, Ana Bundgård, José F. Buscaglia,
Vinicius M. de Carvalho, Daniel Escandell Montiel, Susana S. Fernández,
Steen Fryba Christensen, Pedro G. Serra, Jan Gustafsson, Anne Marie E. Jeppesen,
Anne Magnussen, Francisca Noguerol Jiménez,
María Isabel Pozzo, Joseph Scarpaci, Sergio Torres-Martínez

Directores responsables

Ken Henriksen
Juan Carlos Cruz Suárez

Editores

Juan Carlos Cruz Suárez
Eric Jan Hein

Maquetación

Martin Munk Stigaard

Latin American Center, University of Aarhus

LACUA

Universidad de Aarhus
Byg. 1481, Jens Chr. Skousvej 4
DK – 8000 Aarhus C
Fax: (45) 89426455
www.lacua.au.dk

Diálogos Latinoamericanos se publica dos veces por año. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores. Los trabajos publicados no reproducen necesariamente el pensamiento de la revista.

Copyright: Diálogos Latinoamericanos y autores

Imprenta: Universidad de Aarhus

Indexada en HAPI (Hispanic American Periodicals Index)

On line: RedALyc – <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>

ISSN 1600-0110

24

Julio / 2015

Diálogos Latinoamericanos

LACUA
Latin American Center
University of Aarhus - Denmark

Contenidos

<i>Reflexões sobre a colonização e a colonialidade no início do século XXI</i>	5
Vitale Joanoni Neto	
<i>Crítica e tolerância: considerações sobre diversidade, diferença e indiferença</i>	14
Marcos Villela Pereira	
<i>Uma abordagem sobre os elementos contemporâneos da cultura boliviana e suas influências nas empresas estrangeiras</i>	25
Renato Dias Baptista	
<i>Educação e liberdade: a circulação do pensamento pedagógico no Mercosul durante os anos de abertura política</i>	35
André Gustavo Ferreira da Silva	
<i>El gaucho rioplatense del siglo XIX y las primeras décadas del XX: una tipología desde la historia y la literatura</i>	55
Blanca Álvarez Caballero	
<i>El génesis de la cultura represiva de México: Moctezuma y Hernán Cortés - Los gemelos malditos</i>	74
Juan Herrera Carlos	
<i>Recuerdo y memoria, componentes esenciales en tres cuentos de Juan José Saer</i>	88
Susana E. Mellerup.	
<i>Status Jurídico-Constitucional de las Lenguas Indígenas en América Latina</i>	104
César Cisternas Irrarrazabal	
<i>Suábios do Danúbio na Mata Atlântica do sul do Brasil: memória ambiental e paisagem</i>	113
Monique Gärtner Jo Klanovicz	
<i>Theatre, Gender Diversity and Border Pedagogy</i>	134
Vagner de Souza Vargas Denise Marcos Bussoletti	

Reflexões sobre a colonização e a colonialidade no início do século XXI

Vitale Joaroni Neto

Abstract:

This article proposes to deal with multiculturalism in the contemporary world and does so relational. From the sixteenth century the Western world was divided between metropolises and colonies, with clear roles assigned to each of these parts: it was the first occupation and exploitation of natural and human resources of the territories under his command and to the second reduce their existence to condition dependent, producing what is allowed him as and when it was determined. International capital took its first steps toward the construction of its hegemony, this first time in close partnership with the nascent nations-states. The crisis of paradigms and the internationalization of capital imposed other ideologies, other discourses, including respect for identities, the coexistence of hybrid worlds culturally different to what he called multiculturalism.

Keywords: multiculturalism, capitalism, contemporaneity, colonization, science, world western.

Este artigo se propõe a tratar do multiculturalismo no mundo contemporâneo e o faz, por opção, evitando uma abordagem estrita. Em vez disso, propomos refletir sobre o tema de forma relacional.

A partir do século XVI o mundo ocidental foi dividido entre metrópoles e colônias, com as inequívocas funções atribuídas a cada uma dessas partes: cabia às primeiras a ocupação e exploração dos recursos naturais e humanos dos territórios sob seu mando e às segundas reduzir sua existência à condição de dependente, produzindo o que se lhe permitia quando e da forma que lhe fosse determinada. O capital internacional dava seus primeiros passos na direção da construção de sua hegemonia, nesse primeiro momento em estreita parceria com os nascentes estados-nação.

A condição colonial, que pesou sobre os ombros do Brasil por séculos, foi imposta de fora, primeiro pelo paradigma europeu do totalitarismo epistêmico teológico que, já no século XVII, começou a ser superado. É possível encontrar menções ao Brasil nos escritos europeus desse período marcadas por essa visão em textos como o de Gandavo:

E tornando Pedro Alvarez seu descobridor, passados alguns dias que ali esteve fazendo sua aguada e esperando por tempo que lhe servisse, antes de partir, por deixar nome àquela província, por ele novamente descoberta, mandou alçar uma cruz no mais alto

lugar de uma árvore, onde foi arvorada com grande solenidade e bênçãos de sacerdotes que levava em sua companhia, dando a terra o nome de Santa Cruz... (Gandavo, 2008: 65)

Nesta passagem, datada de 1576, Gandavo trata do apossamento empreendido por Pedro Alvarez Cabral toma posse, em nome da Coroa Portuguesa, das novas terras encontradas nos limites do reino. No entanto, não bastam bandeiras ou armas, é necessária a cruz alçada solenemente que nomeará o lugar. E já nesse momento, precedendo a colonização entendida como um ato de imposição econômica, vemos a colonialidade como forma de dominação epistêmica.

Entre os séculos XVI e XVIII na Europa, a modernidade alcançou a maturidade. Vemos entre Galileu e Newton a ciência assumir o papel que no século XII cabia à teologia. Concomitantemente, vemos esse novo paradigma tornar-se a nova medida, as lentes, com as quais todo o restante do mundo era agora medido e reconhecido. Passamos, todos os não europeus, a sermos considerados primitivos.

As implicações desse deslocamento são internas, a colonização do tempo resultou na invenção da Idade Média; e externas, a colonização do espaço resultou na invenção da América. Some-se a isso a reterritorialização dos espaços de mando econômicos e políticos. Os reinos ibéricos foram suplantados pela Inglaterra (onde Bacon escreveu sua obra *Novum Organum*) e pela Holanda (onde Descartes escreveu seu *Discurso sobre o Método*). Nas palavras de Walter Mignolo:

O fato de que tais princípios se pudessem tornar totalitários não pode ser explicado pela força dos princípios em si mesmos (...) mas antes na cumplicidade, desta vez, entre uma determinada forma de conhecimento e um determinado momento na História: a criação da economia capitalista tal como a conhecemos hoje. (Mignolo, 2004: 675)

No século XIX, o desenvolvimento capitalista levou a Europa a uma reorganização interna. Se observada do continente americano podemos vê-la como o início da superação do colonialismo, mas não da colonialidade. Em outras palavras, rompemos o isolamento político e econômico imposto pela condição de colônia, nossas elites viram colocada a perspectiva de ingresso na modernidade, um projeto que nunca pudemos, nem poderemos completar, pois ela não existe sem a colonialidade, ou seja, sem a por vezes indisfarçada violência que não reconhece os saberes locais, nossas particularidades, nossa racionalidade, enfim que nos impõe um conhecimento construído noutro lugar.

A migração foi comum durante os séculos de expansão europeia. As formas foram diferentes, os resultados variaram, mas a interpretação dada pela ciência moderna tratou tais deslocamentos como sendo de povos de áreas mais desenvolvidas (Europa), para áreas menos desenvolvidas (África, Ásia e América), e esteve frequentemente presente no conhecimento produzido e difundido desde o

século XV. A superioridade militar europeia permitiu tratar os territórios além-mar como vazios. Os resultados sobre esses povos foi assustador:

Segundo estimativas incompletas, cerca de 30 a 50 milhões de nativos de terras 'pré-modernas', perto de 80% de sua população total, foram aniquiladas entre a época da chegada e estabelecimento dos primeiros soldados e comerciantes e o início do século XX. (Bauman, 2005: 51)

Em Bauman encontramos referências a importantes personagens dos séculos XIX/XX e ao modo como se relacionaram com o diferente. Charles Darwin afirmou 'onde o europeu pisou, a morte parece perseguir o aborígene'. Theodore Roosevelt teria tratado o extermínio dos nativos norte-americanos como um serviço altruísta prestado à causa da civilização. O General Roca, Presidente da Argentina por duas vezes, denominou a avanço militarizado sobre os indígenas operado nos pampas pelo eufemismo 'conquista do deserto' (Bauman, 2005: 51-2). Em 1808, por ocasião da vinda da Família Real, o Brasil foi medido e julgado com os olhos europeus. Teve suas melhores cidades, como o Rio de Janeiro sua capital, considerada feia, suja e malcheirosa. Mesmo a natureza exuberante era apreciada com restrições, como se pode notar na observação do Conde de Palmela acerca da Baía de Botafogo, que ele comparou aos mais belos sítios da Itália ou Suíça, mas completou '...falta gente branca, luxo, boas estradas...' (Mattos e Albuquerque, 1991: 37).

O Brasil nasceu como uma nação multiétnica e marcada pelos fenômenos migratórios. É provável a existência de uma centena de povos indígenas quando da chegada dos europeus, organizados de forma hoje mal conhecida e em número apenas estimado em razão do rápido avanço sobre suas terras provocou seu extermínio, captura para uso como mão de obra ou exploração sexual de suas mulheres. Se o deslocamento europeu e asiático foi motivado pela atração econômica e pelas oportunidades de trabalho e busca por melhora de vida, a vinda de africanos tem origem na exploração do tráfico humano e na legalização da escravidão imposta por Portugal e mantida até o final do século XIX.

A população brasileira era formada durante o XIX, primeiros tempos da construção de um estado independente, em grande parte por índios, negros escravos e libertos, mestiços e brancos pobres. Todos desconsiderados como cidadãos. Seu modo de vida rudimentar, miserabilizado, causou estranhamento aos europeus ricos e/ou intelectualizados que para esta terra se deslocavam.

Inúmeros viajantes em visita ao Brasil ao se depararem com a escravidão do africano, com a intensidade com que ela ocorria aqui, dedicavam-se a descrevê-la. Apenas a título de exemplo citaremos o naturalista G.W. Freireyss, o artista alemão João Maurício Rugendas e o cientista francês Auguste de Saint-Hilaire. Todos passaram pelo Brasil no início do século XIX.

Freireyss ateve-se inclusive às origens dos escravos e da escravização em terras africanas, baseando-se em narrativas de africanos e portugueses que circulavam no Brasil, com destaque para alguns dados sobre o tráfico ‘... de 12 mil escravos que anualmente chegam a Luanda muitas vezes apenas 6 ou 7 mil alcançam o Brasil’ (Freireyss, 1982: 122).

Ao tratar da abolição o cientista afirmou sua impossibilidade. Os libertos eram muito mais infelizes, pois haviam perdido o sentido da conservação própria, trabalhavam apenas esporadicamente, entregavam-se aos vícios e perturbavam a paz pública, ‘que se poderá esperar [...] de uma massa de gente assim...?’ (Freireyss, 1982: 136).

José Bonifácio de Andrade e Silva, figura importante do Primeiro Império, redigiu uma proposta visando encaminhar a progressiva emancipação dos cativos. Em sua justificativa aos demais parlamentares, argumentou: ‘como poderá haver uma constituição liberal e duradoura em um país continuamente habitado por uma multidão imensa de escravos brutais e inimigos?’ (Silva, 2000: 24). Joaquim Nabuco em 1883 denunciou as ações do Governo Imperial que assinava tratados internacionais e aprovava leis, mas internamente continuava ‘a não fazer nada e ao deixar os escravos entregues à sua própria sorte’ e ainda:

Os crimes contra escravos, o número de africanos ainda em cativeiro, a caçada a negros fugidos, os preços flutuantes da carne humana, a educação dos ingênuos na escravidão, o aspecto mesmíssimo dos ergástulos rurais: tudo o que é indecoroso, humilhante, triste para o governo, é cuidadosamente suprimido. (Nabuco, 2000: 85)

Infelizmente, o que estava em curso era uma campanha pela substituição do trabalho escravo pelo assalariado, mas jamais se pensou no africano, vítima da escravidão em nenhum país do mundo. Na Inglaterra, após a votação da lei antiescravista em 1772, a solução encontrada para o problema dos libertos foi seu envio para Serra Leoa. 411 foram enviados numa primeira tentativa e quase todos morreram. Em 1800 novamente centenas de libertos foram enviados para o mesmo local e a experiência repetiu-se outras vezes nos anos seguintes. O mesmo projeto foi desenvolvido pelos Estados Unidos. Uma área foi comprada no litoral africano em 1821 com 40 km de comprimento por quatro de largura, batizada de Libéria passou a receber os libertos. Até 1850, 4.571 pessoas desembarcaram em Monróvia (nome dado em homenagem a James Monroe, presidente dos EUA), que foi governada pela *American Colonization Society*. A independência do país foi declarada em 1847, mas em 1865 com o fim da escravidão nas colônias do sul dos EUA mais de 13 mil pessoas foram enviadas para a África. A região foi praticamente um enclave americano até meados do século XX, vivendo até a atualidade uma sucessão de golpes de estado e em extrema pobreza (ARANHA, 2004: 40).

A França também exportou seus redundantes (Bauman), seus problemas sociais, primeiro em 1848, limpando os distritos perigosos de Paris e encaminhando miseráveis para a Argélia. Em 1871 a ação repetiu-se, mas o destino dessa vez foi a Nova Caledônia (Bauman, 2005: 50).

Será assim que esse mundo multiétnico e pluricultural entrará no século XX. Pautado pela visão de ciência, conhecimento e verdades eurocêntricas. Nas palavras de Habermas:

Nem Hegel nem seus discípulos, à esquerda ou à direita, jamais questionaram as conquistas da modernidade, de onde os tempos modernos tiraram seu orgulho e consciência de si. A época moderna encontra-se, sobretudo, sob o signo da liberdade subjetiva. (...) Hegel concebe a razão como autoconhecimento reconciliador de um espírito absoluto (...) o espírito absoluto passa impassivelmente sobre o processo da história aberto ao futuro e sobre o caráter irreconciliado do presente. (Habermas, 2002: 121-2)

Esta hegemonia se concretizou em um capitalismo fortemente associado ao Estado-Nação europeu que se lançou sobre América, Ásia e África com renovado ímpeto explorador, mas que começou a apresentar as primeiras fissuras já nas primeiras décadas deste século e depois de duas guerras mundiais e seguidas crises (1917, 1929, 1961, 1968, 1989, para lembrar algumas), tornou-se insustentável, o que não significou um rompimento absoluto com o imperialismo ou seu desaparecimento.

Quando Ariel Sharon declarou que Israel precisava do Neguev e o apontou como 'vazio', portanto apto à implantação de colônias israelenses, desconsiderou cerca de 140 mil beduínos que ali se encontravam por considerá-los vivendo no limite entre a tradição e a civilização. Não fazemos o mesmo com os povos indígenas do Brasil? O mundo contemporâneo continua a tratar boa parte da sua população como redundante.

As crises de paradigmas e a internacionalização do capital impuseram outras ideologias, outros discursos, entre eles o do respeito às identidades, a coexistência híbrida de mundos culturalmente diversos a que se chamou multiculturalismo.

Nas palavras de Zizek (1998: 21), haveria mesmo uma justiça poética nesta nova forma de relacionamento entre o capital internacional e os estados-nação. Se esses foram essenciais para a organização da ordem econômica que ao fim e ao cabo, bipolarizaram o mundo impondo modelos de ciência, civilização e cultura; neste início de século XXI rompeu-se esta relação quase maternal que ligava um ao outro.

Rosa Luxemburgo (1985: 271), pensando o início do século XX, propôs que o capitalismo sucumbiria por falta de áreas não capitalistas em seu entorno, das quais ele precisaria incorporar como condição para sua sobrevivência. Bauman afirma que na contemporaneidade não há mais preocupação ou busca por reassimilar nem

suprimir pessoas ou áreas. Este mundo seria formado por um conjunto reduzido de consumidores plenos e por outra parte, a maioria, de gente descartável, que não conta como trabalhadores, nem conseqüentemente como consumidores (Bauman, 2005: 89).

Neste início de século XXI, vivemos como os habitantes de Leônia, uma das cidades invisíveis de Ítalo Calvino. Ansiamos cotidianamente pelo novo ao preço de descartar, na mesma proporção o antigo, que odiamos e que gostaríamos que não existisse, mas para que isso fosse possível, seria preciso que ele nunca tivesse sido produzido. Desenvolvemos planos, políticas, projetos repensando o futuro que nascem fadados ao fracasso enquanto rejeitamos o passado e não mudamos nossa forma de pensar o presente, em outras palavras, considerar o passado e planejar o futuro para além dos paradigmas da colonialidade.

O capitalismo globalizado de hoje prescinde do estado-nação e pode então colonizar tudo, as crises que chegam à Europa e Estados Unidos podem em parte ser entendidas por essa nova configuração. No âmbito cultural, as então referências civilizatórias estão agora revestidas de uma distância respeitosa, que concebe o outro como autêntico, que afirma os direitos das minorias étnicas, dos gays e lésbicas, dos sem teto, das populações tradicionais das quais, os incluídos mantêm um discurso politicamente correto em tom condescendente, mas que em seu avesso permite entrever que o dito respeito multiculturalista é também a forma de reafirmar a própria superioridade da autodenominada civilização ocidental.

Vivemos uma homogeneização cultural sem precedentes e, ao mesmo tempo, uma crise paradigmática que nos tem imposto um pensamento desiludido, asséptico, que nega valores universais mais do que promove sua atualização, que olha para as particularidades culturais, mais do que para as macroestruturas. Em decorrência disso, travamos grandes batalhas virtuais em defesa dos direitos dos índios, dos sem teto, dos gays e lésbicas, acessando essa meta-realidade em equipamentos de última geração em conexões de transmissão de dados de alta capacidade, virtualmente abertos ao mundo, fisicamente fechados em nossas individualidades. Virtualmente conectados à crítica cultural enquanto a organização econômica mundial continua a produzir redundantes.

São ‘redundantes’, na expressão de Bauman (2005: 20), pessoas de quem o mundo moderno prescinde. Sua força de trabalho constitui-se em mercadoria inferior, de baixo padrão. Ao contrário do exército de reserva de mão de obra, com que o capitalismo contava para uma possível inserção, os redundantes são o refugio, sobrevivem dos ‘benefícios’ destinados pelos Governos.

Nenhum objeto é ‘refugio’ por suas qualidades intrínsecas, e nenhum pode *tornar-se* refugio mediante sua lógica interna. É recebendo o papel de refugio nos projetos humanos que os objetos materiais, sejam eles humanos ou inumanos, adquirem todas as qualidades misteriosas, aterrorizantes, assustadoras e repulsivas relacionadas acima. (Bauman, 2005: 32)

Seria ingenuidade pensar que essa condição é mera construção teórica, que essas pessoas a desconhecem. Conhecem e expressam suas opiniões e análises quando nos dispomos a ouvi-las. Seus relatos falam de um mundo de carências profundas, de violências em múltiplas faces, mas longe de serem vítimas, aprenderam a viver nessa estreita fronteira que os separa do *mundo. Nosso mundo*, com sua organização específica, traçou normas, leis. Estas constroem espaços circunscritos e por extensão, dão existência à margem, o lugar dos excluídos de hoje.

Na atualidade, cremos ser possível acabar com essas exceções por meio de medidas apropriadas: ações afirmativas, políticas públicas. Segundo Zizek, no entanto, o funcionamento desse modelo de sociedade globalizada, plenamente colonizada, culturalmente hegemônica, é ainda o funcionamento do capitalismo, aquele mesmo sobre o qual Hegel afirmou que em sua dinâmica estrutural necessariamente dá origem aos excluídos, privados de direitos humanos fundamentais, os quais tampouco têm deveres para com esta mesma sociedade (Zizek, 1998: 25).

O equívoco produzido por essa forma de atuação é que, travestida de engajamento consciente, convicta de que cada um está fazendo sua parte, está em crer que mudaremos o mundo acabando com esses problemas (a discriminação racial e sexual; as desigualdades legais e econômicas e etc.), sem mudar nossos padrões de consumo, sem rompermos radicalmente com nossas rotinas.

Os sentidos dos deslocamentos populacionais transnacionais historicamente obedeceram à lógica da organização do capital, por exemplo, ora levando trabalhadores japoneses para o Brasil, depois os atraindo para o Japão e ainda hoje, não escapam à lógica da colonização econômica do mundo. Quem é essa pessoa cujos antepassados nasceram no Japão, os pais no Brasil e que hoje vive novamente no Japão? Quem é esse cidadão brasileiro que não conhece o Brasil e mal o fala japonês? Esse é um quadro comum no mundo (vide os africanos pela Europa), diante do qual os discursos nacionalistas perdem sentido.

A colonialidade está hoje bem viva. Nessa perspectiva, tratemos a margem como a fronteira da modernidade, definida como tal a partir de si própria, e que propõe o avanço da humanidade, mas justifica a subjugação epistêmica, econômica, política e legal. Margem que se construiu no tempo, quando se delinearão as fronteiras da Idade Média europeia; e no espaço, com a distinção entre civilização (a Europa) e barbárie (os outros). A colonialidade nasceu com a revolução científica e os que a pensaram, construíram princípios universais ‘como se os princípios universais fossem separados da categorização do mundo a partir do qual eles são enunciados!’ (Mignolo, 2004: 681).

Assim o mundo contemporâneo nasceu classificado. O primeiro mundo nos ofereceu a ciência, nós a aceitamos em lugar dos conhecimentos locais. Ciência,

pensada assim, não é mais que padrão de aferição para excluir, um modelo totalitário na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautaram pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. Em lugar dessa universalidade do conhecimento, precisamos da pluriversalidade.

A ideia de ciência pressupõe a sabedoria, a ideia de desenvolvimento a de subdesenvolvimento, a ideia de liberdade a de escravatura, a ideia de democracia a de despotismo ou ditadura... A ideologia da modernidade, da qual a ciência é um pilar, foi construída sobre uma série de dualismos... de que é geralmente mais visível a coluna mais brilhante. (Mignolo, 2004: 705)

No mundo contemporâneo a industrialização trouxe o desenvolvimento para não mais que um terço da população:

Se por desenvolvimento se entende o crescimento do PIB e da riqueza dos países menos desenvolvidos para que se aproximem mais dos países desenvolvidos, é fácil mostrar que tal objetivo é uma miragem [...] se por desenvolvimento se entende o crescimento do PIB para assegurar mais bem-estar às populações [...] é fácil mostrar que hoje o bem-estar não depende tanto do nível de riqueza quanto da distribuição da riqueza. Em vez de se buscarem novos modelos de desenvolvimento alternativo, talvez seja tempo de começar a criar alternativas ao desenvolvimento. (Santos, 2000: 28)

Referências bibliográficas

- Aranha, Carla. (2004) 'Libéria: um sonho americano'. *Aventuras na História*. N.6 (Fev.): 40-45.
- Bauman, Zygmunt. (2005) *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Calvino, Ítalo. (1990) *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Freireyss, G.W. (1982) *Viagem ao interior do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Itatiaia.
- Gandavo, Pero Magalhães de. (2008) *História da província de santa cruz*. São Paulo: Hedra.
- Habermas, Jurgen. (2002) *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Luxemburgo, Rosa. (1985) *A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo*. São Paulo: Nova Cultural.
- Mattos, Ilmar R. e Albuquerque, Luis A. S. (1991) *Independência ou Morte*. São Paulo: Atual.
- Mignolo, Walter D. (2004) 'Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica'. In: Santos,

- Boaventura de Souza (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez.
- Nabuco, Joaquim. (2000) *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha.
- Santos, Boaventura de Souza. (2000) *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez.
- Silva, José Bonifácio de Andrada e. (2000) *Projetos para o Brasil*. São Paulo: Publifolha.
- Zizek, Slavoj. (2012) *Multiculturalismo o lógica cultural del capitalismo multinacional*. [documento WWW]. URL <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0297>. [data de consulta 20 outubro 2012]

Crítica e tolerância: considerações sobre diversidade, diferença e indiferença¹

Marcos Villela Pereira

Abstract:

Considering the gradual disenchantment, the impossibility of the revolution as we had imagined it in the 1960s and 1970s, and given the hopelessness to change the world, we saw the emergency of *culture* as magical sign to the new times. In the wave of a post-modernism of the 1980s and 1990s, we took normativity as something negative, always oppressive, against which we all had to be insurgent, as if it was possible a non-normative social and cultural instance. Inequality is characteristic of mankind. It is not possible to think of human beings as equal. The fight for equality is a fight between different parameters, a fight between criteria which cannot possibly find a balance. This essay aims to search for the happiness in the hard reality of the daily unhappiness and misfortune and in the imperfection of mankind as a way of confrontation to our proper human condition.

Keywords: culture, difference, tolerance, indifference.

Classificar é uma habilidade, uma função de inigualável importância na cultura. Especialmente, na civilização ocidental: estar no mundo implica em emitir juízos sobre o que somos, o que pensamos e o que nos cerca. E, ao lado das habilidades de ordenar e seriar, a classificação compõe o fundamento do pensamento lógico-formal. Essa costuma ser, por exemplo, a base da rotina de formação das crianças, nas nossas escolas. Já na educação infantil investimos no desenvolvimento dessas habilidades, tão importantes para o desenvolvimento de habilidades que, na sequência do trabalho escolar, vão permitir a aquisição da linguagem escrita e a construção do número.

Nossa vida cotidiana, em boa parte, opera a partir da prática da classificação, ordenação e seriação. A organização e o planejamento de um dia, a arrumação de um guarda-roupas, a disposição das gôndolas no supermercado, o controle do fluxo no tráfego urbano, a fila para o uso do banheiro, a ordenação de um pensamento, a

¹ Uma primeira ideia deste texto foi apresentada no Simpósio n° 25 do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 2008, sob o título “Diferença, identidade e diversidade: os limites da convivência humana”. Esta versão está substancialmente modificada e ampliada.

estruturção de uma fala: em qualquer dessas situações podemos identificar a ação classificatória, a ordenação e a seriação. Incorporamos e naturalizamos essa forma de racionalidade de tal modo que qualquer tentativa de desviar desse modelo nos leva ao que chamamos de “quebra de paradigma”.

Nossas relações sociais, da mesma forma, são marcadas pela operação atos de classificação e de ordenação. Cada cultura, cada grupo, cada sujeito tem a possibilidade de inúmeras maneiras de classificar as coisas do mundo. Cada cultura estabelece um sem fim de critérios, de fatores de classificação e assim vive e faz seu mundo. A religião, o idioma, a orientação política, a idade, o sexo, a cor da pele, o grau de escolaridade – como já disse, um sem-número de fatores de classificação está permanentemente em atividade quando vivemos nosso mundo.

Dentre os modos de classificar, talvez o mais pernicioso seja aquele que se pauta pela classificação binária. Esse sistema reatualiza o dualismo em cada instante e, via de regra, produz um efeito de valor que induz a consideração lógica de uma qualidade e a sua negação. Bem e não-bem, branco e não-branco, bonito e não-bonito, certo e não-certo. Ou seja, a classificação binária divide o mundo em dois e, inevitavelmente, suscita um juízo de valor (por efeito da ação ordenadora, após a classificadora). Por efeito dos jogos e mecanismos de representação, ao atribuir um valor a cada um dos termos, colocamos em circulação a *diferença*. Seja simbólica, seja social, seja o que for: ao atribuir valor a cada termo ou grupo classificado segundo um critério, ao ordenar a nossa classificação, estamos atualizando a *diferença*. Mais gritante, mais evidente nas classificações binárias, mas igualmente presente em qualquer tipo de ordenação.

Feita essa consideração, me sinto bastante tentado a especular uma região de fronteira, uma zona turva na qual circulam alguns dos principais termos com os quais costumamos lidar quando tratamos do assunto “diversidade de expressões culturais”. Longe de mim a pretensão de esclarecer alguma coisa nesse sentido. Antes, meu interesse é tornar a colocá-los em questão para que não adormeçam as suas ocorrências estereotipadas e para que saibamos que temos que ter atenção redobrada ao empregar palavras como diferença, desigualdade ou diversidade.

Vale dizer que esse grande tema já foi bastante emblemático no campo dos Estudos Culturais, tendo seu auge depois da segunda metade do século passado. Aparecido no entrecruzamento da crise do marxismo com os estudos antropológicos culturalistas, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e pós-modernismo, os Estudos Culturais representaram uma importante quebra de barreiras no campo acadêmico. Questões antes tratadas exclusivamente no círculo fechado dos intelectuais ganhou a rua e começou a aparecer como objeto de especulação em qualquer lugar e por qualquer pessoa. No sentido contrário, também o cotidiano, a cultura comum, a banalidade das vidas mundanas tornaram-se objeto de interesse acadêmico. As questões de linguagem – os sistemas de significação, a produção de sentido, a densidade ou fragilidade das palavras –

vieram compor a grande urdidura sobre a qual passaram a ser discutidos os juízos e as valorações produzidas em torno dessas questões culturais.

Eivado de confusões e equívocos, esse campo acaba o século vinte sendo atropelado por uma série de mudanças na ordem mundial que contribuíram para desestabilizar parte da rede de significados com que se vinha trabalhando. Aquela performance relativamente estável que encontrávamos nas análises sociológicas, políticas, econômicas e culturais progressivamente foi sofrendo abalos e interferências de seus próprios movimentos. Os regimes políticos, as grandes teorias, os modelos nacionais, os quadros explicativos foram sofrendo transformações e os instrumentos que utilizávamos para a leitura da realidade forma se tornando insuficientes. O bem não era mais tão bem, o mal também não era mais tão mal. Os critérios com os quais vínhamos operando os mapas de classificação e ordenação do mundo já não era mais tão preciso, a diferença já não era mais tão diferente.

Quero destacar desse quadro todo a evidente insuficiência das análises, interpretações e explicações que tomavam as *classes sociais* por objeto e a necessária tomada da questão *colonialista* em seu lugar. A teoria das classes sociais tinha uma matriz igualmente binária. O que definia a condição de cada classe era a propriedade ou não dos meios de produção. Só que esse critério já não era mais suficiente para explicar as diferenças sociais. A posição passou a ser um critério possível: matriz ou colônia, gestor ou executor, autônomo ou dependente. A diferença entre os dois polos já não é tão clara e, em seu lugar, verifica-se um espectro amplo de graus que vão tornar cada vez mais sutil e controvertida a classificação.

No caso da discussão colonialista (cujo principal disparador no campo acadêmico talvez tenha sido o livro “*Orientalismo*”, de Edward Said, publicado em 1978²), as diferenças econômicas passaram a compartilhar espaço com outras diferenças: a cor da pele, o idioma, a cultura. Talvez o principal índice desse movimento seja o deslocamento do objeto/critério: da *classe* para a *etnia*. Obviamente, questões étnicas são igualmente questões de classe. Mas o que se verificou foi o desvio do foco, das questões eminentemente econômicas para as questões culturais. Tratava-se de discutir alguns dispositivos de normalização presentes no cotidiano das nossas cidades, das nossas sociedades, das nossas culturas. A vida social e cultural de uma nação resulta da proliferação relativamente sistemática de normas e convenções e, assim, opera o cotidiano de modo fortemente opressivo, relegando à margem tudo o que se afasta do modelo normal. E o par nós-eles, mais do que distinguir os grupos dentro de uma cultura, impõe um julgamento que cria uma tensão social entre os dominantes (nós, os autênticos, os originais) e os dominados (eles, os intrusos, os estrangeiros).

² No Brasil, foi publicado em 2007.

Na onda do pós-modernismo displicente dos anos 80 e 90, muito se tomou a normatividade como uma coisa sempre negativa, sempre opressiva, contra a qual todos deviam se insurgir. Equivocadamente, tomou-se o impulso de atacar a forma dominante de normatividade como se fosse possível uma instância social, cultural, não normativa. Na esteira do entendimento foucaultiano de governamentalidade, digo que ao atacar uma forma de normatividade estamos atacando *esse* modo de regular, com esses dispositivos, orientados por *esses* princípios, com esses fins. Mas, enfim, foi esse ímpeto iludido de desnortatização que contribuiu para a emergência da ideia do “tudo pode, tudo vale”, tão emblemática no fim do século vinte. Os movimentos pós-modernos, desse modo, progressivamente se afastaram da possibilidade de uma nação plural. Os tradicionais ideais revolucionários de igualdade e liberdade foram assumidos de modo obtuso e qualquer indício de autoridade ou norma passou a ser atacado porque feria as liberdades individuais. A nação pós-moderna deveria abrigar tudo e todos, incondicionalmente, proporcionando uma explosão de sub-culturas.

Passamos de um tempo de busca por identidades estáveis e pela constituição de uma cultura nacional sólida para um popurri de culturas (não raro, divergentes entre si) e identidades constantemente se dissolvendo, instáveis.

No meio disso tudo, emerge a ideia da *inclusão*. Como se decide quem (e como, e onde) tem que ser incluído? Excluídos e incluídos, minoria e maioria, nativos e estrangeiros, imigrantes, marginais, todas são designações estereotipadas que não se resumem a identificar (ou estabelecer) diferenças culturais; são termos imprecisos que contribuem para o aumento das confusões que mascaram questões políticas e econômicas de grande porte, derivadas da crise por que vinham passando o capitalismo e o marxismo.

Diante do desencanto progressivo que se espalhou nos tempos pós-modernos, ante a impossibilidade da revolução tal como a imaginamos nos anos 1960 e 1970, tomados pela desesperança política de mudar o mundo (onde esse “mudar o mundo” era um bom exemplo daquelas “grandes narrativas” que já estavam sucumbindo), vimos emergir o emblema da *cultura* como marca mágica para os novos tempos. Quase tudo que pretendia um status de destacada importância passou a estar grudado no adjetivo “cultural”: uma mudança política só teria efeito se fosse uma mudança cultural. A cultura foi se tornando o baluarte do final do século vinte. E esse termo veio se contrapor à ideia de “identidade nacional”, já que este último designava um padrão dominante, estável, normativo, falido, designava a *maioria*. Explorar a cultura, nesse sentido, fez proliferarem identidades culturais, particularidades, individualidades não submetidas à homogeneização da sociedade capitalista: a “política cultural”, por exemplo, assoma aí como um movimento que propugna a *diferença* como palavra de ordem. Tudo que é *igual*, que é o *mesmo*, perde lugar para o que é *outro*, *diferente*.

Contra o modelo de capitalismo que, às custas do sistema de classes, amontoou nas cidades uma grande quantidade de nações, idiomas, etnias e religiões, a política cultural insurge-se em favor do local, do particular, do singular. Paulatinamente, substituiu-se uma forma dogmática por um modelo fundamentalista: “para onde quer que se olhe, as pessoas estão preparadas a fazer esforços extraordinários para serem elas mesmas” (Eagleton, 2005: 79).

Então, o que me interessa, agora, é recolocar o debate que anunciei antes. Não pretendo, já disse, resolver as questões ou postular verdades definitivas sobre elas. Ao contrário, quero mostrar que não há como fechar questão quanto ao significado de expressões como diferença, desigualdade ou diversidade. Aliás, vale esclarecer que também não se trata de reentrar na discussão linguística ou nominalista. O objetivo é jogar luz sobre alguns modos de usar dessas ideias, alguns lugares-comuns que temos aceitado e colocado em funcionamento sem muita crítica.

No caso da cultura, vínhamos considerando a possibilidade de uma identidade, nacional ou cultural de modo absoluto, permanente, estável, como uma situação impossível. A identidade se pauta pela permanência ou pela regularidade de alguma característica que estabiliza a repetição. A identidade de um grupo se produz considerando-se algo que perdura, que se repete, que aproxima, que alinha os seus integrantes. A identidade de um indivíduo resulta da permanência ou da insistência de algum traço que, por isso, retém um estado desse indivíduo. A identidade é uma remessa a si mesmo, uma correspondência insistente. E a diferença é o registro da não-pertença, da não correspondência, da não existência daquele traço que, no caso, perfazia a identidade. Quando dizemos *diferente* alguma coisa, estamos classificando. Estamos dizendo que, de acordo com um certo critério de referência, tal coisa não pertence àquele grupo, àquela classe. Nem melhor nem pior, mas *diferente*. A ideia de diferença, nesse caso, diz respeito a um estado de exterioridade a um certo campo propositivo. O *diferente*, em tese, não deveria induzir ao julgamento. Ele está relacionado à identidade.

A questão é: podemos classificar sem ordenar? É possível não ordenar, não associar aos diferentes grupos que emergem de um exercício de classificação um valor específico?

Como forma de resistência à identificação maciça, talvez valha apostar na diferença. Como uma alternativa à massificação imposta pela globalização, pela sociedade de consumo, pelo capitalismo mundial integrado, para evitar ser soterrado por essa cultura, uma importante alternativa é buscar refúgio nas comunidades. A comunidade é fonte de segurança: ela agrega indivíduos com algum traço comum, com algum atrator que lhes confere, ante os demais, uma identidade. É pela diferença que se agrupam os semelhantes. É pelo postulado de uma diferença com relação ao que é global que um grupo assume esse traço como fator de identificação e constitui um grupo ele mesmo diferente. É a diferença que identifica, ainda que essa identidade seja provisória. Eventualmente, usamos uma

forma de identidade para suprimir outras tantas: qualquer traço identitário que for tomado como fundamento (religião, etnia, nacionalidade, tribo urbana, categoria profissional, partido político) corre o risco de converter-se em uma matriz fundamentalista que anula toda a variedade de traços que nos compõem. Aferrar-se a uma condição, tentar fixar um certo fator de identidade comumente leva à constituição de guetos culturais que, ao invés de representar uma alternativa de sobrevivência na aldeia global, torna-se um dispositivo que desidentifica o indivíduo, dissolve a identidade individual em favor do estigma da pertença àquele grupo ou categoria. Ou seja, sucumbe-se justamente àquela homogeneização da qual se tentava escapar. A contradição presente em algumas ações afirmativas, por exemplo, reside no fato dessa ação pautar-se sobretudo pela afirmação de uma diferença como identidade e pela exigência da sociedade em aceitar aquela diferença em pé de igualdade com a identidade hegemônica, em abrir espaço para a existência dessa diferença. Aliás, isso ilustra a produção de paradigmas em profusão na cultura contemporânea: para escapar da situação hegemônica de um paradigma total produzimos uma infinidade de paradigmas locais: enquanto mulher, enquanto homossexual, enquanto afro-descendente, enquanto imigrante, enquanto solteiro, enquanto jovem, enquanto católico, enquanto dona de casa, enquanto desempregado, enquanto dependente químico, enquanto diabético – teremos coisas específicas para dizer a partir de cada um desses lugares, teremos perspectivas diferentes a partir de cada posição, teremos um arsenal de ideias e representações com as quais lemos o mundo. Da mesma maneira, o outro desses, o não-diabético, o não-católico, o não-desempregado, o não-jovem constitui uma outra perspectiva e, além de ter suas idiossincrasias, dá um lugar a aqueles outros em seu sistema de classificação e logo atribui valores que os vão localizar em um certo ponto ou campo no amplo terreno das relações sociais. Seremos abertos ou xenófobos, seremos tolerantes ou racistas – aí está mais um traço a produzir mais uma identidade, ao infinito.

O sentimento estimulado pelo individualismo universal leva à invisibilidade das diferenças particulares. Ou, pelo menos, tende a cegar os olhos da população para práticas discriminatórias fruto do exercício dos direitos e das liberdades individuais. Os grupos sociais dominantes têm receio de perder o domínio e uma das alternativas de conter as revoltas das minorias é fazer proliferarem ações compensatórias que contribuam para a reprodução do estado de coisas em que se encontram. As minorias, por sua vez, buscam na constituição de grupos e movimentos e nas ações afirmativas o resgate da segurança perdida. O que vemos é que o próprio Estado, ao mesmo tempo em que favorece a desigualdade e o desequilíbrio, produz políticas sociais que apenas simulam resolver essa situação.

Quando os interesses de uma comunidade se opõem aos da sociedade, aquela diferença que faz a identidade da comunidade é identificada como negativa e a ação de dominação se transfigura em prática segregativa, discriminatória ou racista.

A oposição faz com que a *diferença* seja valorada negativamente e, por isso, perseguida. Nesse ponto, a comunidade é um espaço social possível para o convívio de pessoas com características comuns (diferenças que identificam – interesses comuns, condições comuns, objetivos comuns, crenças comuns, etc.) – de modo a nuclear certas identidades, possibilitando a proliferação de microculturas no interior de uma grande cultura, a proliferação de sociedades no interior de uma sociedade, com vistas a aumentar a segurança e a proteção individuais.

A cultura dominante é aquela que melhor se articulou em termos de acúmulo de capital cultural e cujos dispositivos de constituição operam com mais eficiência. A convivência entre os homens se dá pautada por um duplo movimento: a *aproximação*, a identificação, algum dispositivo de vínculo que promova a agregação, e a *competição*, a medição de forças entre diferentes formas de cultura, a disputa em uma economia de capital tanto econômico quanto cultural. A força física vai compor esse desenho como dispositivo que busca garantir a relativa estabilidade dessa correlação desigual de forças ou que representa justamente a possibilidade de acabar com essa estabilidade. Tanto as forças repressivas do Estado quanto as organizações de resistência representam a perpétua necessidade de resolver a desigualdade social que deriva da diferença cultural

É por causa da impossibilidade do igual que nos defrontamos com o *desigual*. O postulado da *igualdade* se justifica apenas pelo estabelecimento um parâmetro metafísico ou abstrato, como a neutralidade da lei, os direitos universais ou a justiça divina. A desigualdade é característica do gênero humano. Não é possível pensar-se em igualdade quando se trata de vida humana. A luta pela igualdade é uma luta entre parâmetros sempre desiguais, é uma luta de critérios impossíveis de se equilibrar.

Que rumo tomar, então? Me apraz que tentemos ensaiar uma situação em que a conquista pela justiça social divida espaço com a realização de projetos individuais e privados³. Mas me parece que isso só é possível se considerarmos a contingência das nossas crenças, desejos e projetos de modo a entender que não existe a possibilidade de se alcançar um estado universal de estabilidade harmônica absoluta. Talvez seja necessário apostar na relatividade como medida para nossos sistemas classificatórios. Talvez, se suprimirmos os termos das oposições binárias substituindo-os por termos abertos, instáveis. Talvez, se relativizarmos o bem e o mal, passando literalmente a trabalhar com o relativamente-bem e o relativamente-mal.

³ Um ensaio desse ensaio pode ser encontrado em “Utopias contemporâneas para a vida coletiva” in *Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte*. Cascavel, n.2, 2008 (Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/utopiascontemporaneas.pdf)

Se, em nossas classificações binárias, continuarmos a tomar como parâmetro termos absolutos como o certo e o errado, o bom e o mal, estamos operando com uma escala não humana. Estamos dispendo como limites estados impossíveis para a espécie humana. Se uma das marcas fundamentais do ser humano é a imperfeição, por que utilizar parâmetros de perfeição, absolutos? Eu entendo que precisamos passar a operar com uma escala humana, contingente, relativa.

Imagino, assim, que possamos considerar alguma via à semelhança do *relativismo esclarecido* propugnado por Welsch (2007). Diante de um mundo que não consegue mais oferecer segurança, que nos ameaça constantemente, a alternativa da comunidade aparece como uma possibilidade relativa de tranquilidade e solidariedade *desde que* se abdique das liberdades e identidades absolutas. As identidades e as liberdades precisam ser contingenciadas para que possamos nos aproximar de uma sociedade menos injusta e mais igualitária. O vínculo social possível precisa estar impregnado da certeza de que não é possível compatibilizar indivíduo e grupo, identidade e diferença, que toda situação social vai representar a prerrogativa de um sobre o outro.

Para esse autor, encontramos-nos, de agora em diante, em qualquer lugar, à mercê das consequências da pluralização de paradigmas (Welsch, 2007, 247). Para ele, pluralidade significa diferença sem uma base última em comum (Welsch, 2007, 248), ou seja, uma vez que cada coisa que existe, cada pessoa, cada situação social, cada postulado tem sua existência singular, se não há um fundamento comum ou uma instância superior comum, então cada um desses elementos inaugura sua existência própria no âmbito de um conjunto de condições contingente e relativo. E isso não significa que *tudo pode*. Ao contrário: cada existência é uma situação histórica e cultural que constitui um paradigma específico que, por sua vez, determina singularmente sua forma de racionalidade. Nada é aleatório no interior de um paradigma. E, dessa maneira, “se a pluralidade dos sistemas de referência é intransponível (uma vez que não existe um paradigma basal ou metaparadigma que possa realmente fundar ou abarcar todos os paradigmas) então resulta em consequência, como último nível de entendimento, aquilo que em bom sentido se pode denominar ‘relativismo’. Os diversos sistemas de referência só podem ser reunidos entre si em um debate crítico, mas não reduzidos, organizados, em nome de uma instância basal ou meta-instância” (Welsch, 2007: 250). Enfim, se consideramos cada vontade individual como uma vontade, não podemos pretender uma *vontade geral* que abarque todas as outras; se consideramos cada identidade como *uma* das infinitas identidades possíveis, não podemos pretender uma *identidade universal*. Mesmo que se chegue à vontade da maioria, essa será apenas a vontade da maioria. Administrar o pluralismo de vontades representa o desafio de estabelecer um debate crítico entre diferentes projetos sem pretender chegar a um denominador comum redentor ou a uma saída democrática que seja *justa* ou *boa*, sem reduzir a diversidade à singularidade.

Administrar criticamente o pluralismo representa exercitar o debate coletivo com o intuito de viver a realidade *em processo*. Um relativismo crítico é, talvez, a forma de racionalidade mais plausível se quisermos ser coerentes com o que existe.

Esse olhar nos leva na direção de trabalhar com a perspectiva da *variedade*, da *diversidade*. Tal como a gaveta ou a pasta que designamos como “diversos”, quando arrumamos nossa papelada, essa categoria diz da condição daquilo que não pertence, a priori, a alguma das classes ou categorias que aparecem definidas e que carregam ou designam uma certa identidade. E, claramente, quem faz essa classificação, ou seja, quem atribui essas identidades é aquele que tem a prerrogativa de poder.

Em outro momento (Pereira, 2003) já pautei a questão da *tolerância* como uma alternativa para lidar-se com a variedade de identidades e com a diversidade de modos de ser. Quero dizer, neste momento, que continuo entendendo que esse é o caminho mais razoável. Não é, sem dúvida, um *bom* caminho: a tolerância não inclui, propriamente: ela permite, ela concede. Ela não resolve a questão mais crucial da diferença entre os homens. Aliás, talvez justamente por isso ela seja o que há de mais razoável: por não pretender a resolução de um impasse idealista que seria promover a igualdade entre os desiguais. Mas, enfim, a tolerância crítica da diversidade é uma atitude que incita a colocar em questão a própria atitude do sujeito diante do que lhe é diferente. A tolerância atiza a crítica e, por isso, contribui para a suspensão (ainda que momentânea e local) daquele juízo que condena um indivíduo a um estado identitário absoluto. Faz com que o sujeito perceba o outro como outro, reconheça a diferença como diferença e seja empurrado a pensar na contingência de sua condição.

Enfim, concluo esta reflexão com a perspectiva do pensamento crítico. Concluo propondo que o exercício da razão crítica possa ser levado a efeito de modo radical, de forma que, parafraseando Foucault (2005), nos coloquemos a interrogar as “verdades das identidades” sobre seus efeitos de poder e a interrogar os dispositivos e jogos de poder sobre seus discursos de verdade. Com a esperança de que possamos nos tornar mais inteligentes e buscar a felicidade na expressa realidade, dura e limitada da infelicidade cotidiana (Marquard, 2006), na imperfeição da espécie humana, buscar projetos realmente plausíveis para a nossa frágil – e ainda assim, tão forte – condição contemporânea.

Me permito trazer uma citação um pouco longa mas, a meu ver, esclarecedora. Em seu curso “Nascimento da Biopolítica”, Foucault nos provoca a uma atitude um tanto drástica:

o que é preciso ter bem presente é que a heterogeneidade nunca é um princípio de exclusão ou, se preferirem, a heterogeneidade nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão. [...] Proponho substituir essa lógica pelo que chamarei de lógica da estratégia. Uma lógica da estratégia não faz valer termos contraditórios em um elemento homogêneo que promete sua resolução na unidade. A lógica da estratégia tem

por função estabelecer quais são as conexões possíveis entre termos díspares que permanecem díspares. A lógica da estratégia é a lógica da conexão do heterogêneo, não é a lógica da homogeneização do contraditório. (Foucault, 2008: 58)

Ou seja, trata-se de avançarmos para além da perspectiva da tolerância, já que essa condição está impregnada de uma postura arrogante e pretensiosa daquele que tolera. *Tolerar* representa, nesse caso, uma atitude hipócrita por parte daquele que se arroga essa prerrogativa justamente porque se considera superior. *Tolerar* acaba sendo uma manifestação autoritária e despótica daquele que assume uma posição de poder supostamente superior aos demais.

Trata-se, finalmente, de postular-se o que chamo de “direito à indiferença”. As ações afirmativas são ações necessárias para dar-se visibilidade e assegurar espaço legítimo para que os grupos discriminados tenham seus direitos atendidos. Evidentemente, a visibilidade é necessária, especialmente com o intuito de denunciarem-se ações criminosas, discriminatórias e preconceituosas. Com relação aos abusos e à violência, não podemos ser indiferentes. Mas, quando se trata de defender a prerrogativa de socialização de grupos GLBTT⁴ e congêneres, por exemplo, trata-se de aspirar o direito de não chamar atenção, de poder ser como se é sem necessidade de recorrer ao gueto ou à ostentação. Ao contrário, trata-se de defender a possibilidade de ser e manifestar sua condição tal qual qualquer outro cidadão, sem ser apontado, discriminado, destacado. Direito de passar despercebido, direito de não ser objeto de atenção, de não ser olhado com estranheza ou estranhamento. Muitas vezes, a diferença no tratamento é uma forma de segregação e discriminação. O pleito pela atenção exclusiva é uma ação afirmativa legítima que assegura a inclusão mas, no caso dos grupos GLBTT, também pode ser uma maneira velada de discriminar e compelir ao gueto.

Enfim. Estamos sempre no fio da navalha e é essa condição interminável do debate que nos dá fôlego para seguir colocando em discussão essas ideias e desnaturalizando o que, muitas vezes, parece óbvio.

Referências bibliográficas

- Eagleton, T. (2005) *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Foucault, M. (2005) “Que é a crítica? (Crítica e *Aufklärung*)” em BRITTO, Fabiano Lemos de. *Crítica e modernidade em Foucault: uma tradução de "Qu'est-ce que la critique? [critique et Aufklärung]"*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGFil/UERJ.
- Foucault, M. (2008) *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

⁴ GLBTT – Gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transgêneros.

- Marquard, O. (2006) *Felicidad en la infelicidad: reflexiones filosóficas*. Buenos Aires: Katz.
- Pereira, Marcos Villela (2003). “O desafio da tolerância na cidade contemporânea” em PORTO, Tania Maria Esperon (Org.) *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora Ltda.
- Pereira, Marcos Villela (2008) “Utopias contemporâneas para a vida coletiva” em *Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte*. Cascavel, n.2 (Disponível em http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/utopiascontemporaneas.pdf)
- Said, Edward W. (2007) *Orientalismo – o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Welsch, Wolfgang (2007) “Mudança estrutural nas Ciências Humanas: diagnóstico e sugestões”. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.2 (62), mai/ago.

Uma abordagem sobre os elementos contemporâneos da cultura boliviana e suas influências nas empresas estrangeiras.¹

Renato Dias Baptista

Abstract:

The culture of a country contains essential elements for the development of production internationalization strategies. This article aims to analyze characteristics of the Bolivian culture and their interfaces in two Brazilian transnational companies with production facilities in Bolivia. For the achievement of the objective, interviews were conducted with executives of Petrobras and Votorantim. Were also interviewed the Consul General in Bolivia Brazil, Colbert Soares Junior and former President of Bolivia, Carlos Mesa Gisbert. The information obtained allowed to emphasize the influence of local culture in the internationalization process.

Keywords: interculturality, productive internationalization, culture, Bolivia.

1. Introdução

A internacionalização produtiva é um processo onde ocorre a interação de inúmeras variáveis culturais, econômicas, logísticas, legais, políticas e tecnológicas. Ele se torna efetiva quando são iniciadas atividades em outro país, seja por meio do controle total de ativos ou por meio de operações de *joint-ventures* com empresas sediadas no país onde se pretende ingressar (Corrêa e Lima, 2007). Diante da amplitude do termo, o escopo do presente artigo está direcionado à análise das interfaces entre a cultura e o investimento estrangeiro direto (IED).

Nesse modelo pelo qual a empresa instala plantas produtivas em outro país, o choque na cultura é representativo. Para Morgan (2002), a cultura está refletida nos sistemas sociais de conhecimento, na ideologia, nos valores, nas leis e nos rituais cotidianos. As concepções que os indivíduos formam sobre o mundo derivam do modo pelo qual o conhecem pela experiência (Sahlins, 2003).

Desse modo, cada cultura apresenta um mecanismo de absorção ao que é diferente, e o resultado dessa articulação pode apresentar efeitos propulsores ou

¹ **Agradecimentos:** FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Auxílio à Pesquisa: 2012/03523-1. PROPe, Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', UNESP, Brasil. **Colaboração:** Daiane Bueno Lyra, Graduanda do curso de administração da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', UNESP, Campus Tupã, Brasil. Bolsista PROPe – Pró-reitoria de Pesquisa.

restritivos numa organização estrangeira. A subserviência ao investimento estrangeiro não pode ser considerada um comportamento frequente em muitas culturas. A geração de empregos ou de recursos financeiros não é suficiente para que uma empresa estrangeira seja bem recebida em muitas culturas.

A complexidade da cultura deve ser desenredada para ser compreendida. Em tempos de celeridade, nenhuma região do planeta está imune aos efeitos aversivos em comunidades que entornam uma transnacional. Essa característica pode ser comparada a uma aculturação forçada. Para Cucho (2012: 49) “a aculturação forçada traduzir-se-á pela multiplicação dos conflitos e pela intensificação dos fenômenos de desagregação”.

Na América Latina – e não é diferente em outros pontos do planeta - a multiplicidade de culturas demanda por uma decodificação e uma absorção da realidade local. Esse procedimento fornece elementos essenciais para uma transnacional interagir numa cultura local.

Ao apresentar aspectos da complexidade da cultura, tomamos o caso da Bolívia com a proposição de evidenciar as características de sua cultura local. Seus elementos são imprescindíveis aos investidores que almejam instalar unidades de produção nesse território multicultural.

A Bolívia é um país composto por diversas origens étnicas abarcadas por um índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,675 (PNUD, 2015). É um mosaico de riqueza natural e pobreza populacional, ainda que o país tenha obtido avanços significativos nos últimos anos.

O objetivo deste artigo é analisar aspectos da cultura boliviana e as influências nas transnacionais lá instaladas. Para a consecução do objetivo foram utilizados como procedimentos metodológicos, além do referencial bibliográfico, entrevistas com executivos das unidades bolivianas da Petrobras e da Votorantim, duas empresas relevantes em seus setores de atuação. A Petrobras, a propósito, a despeito das denúncias de irregularidades apregoadas aos borbotões pela mídia, é uma empresa que acumula grande experiência em suas áreas técnicas e em suas atividades no exterior. A empresa possui um histórico de investimentos significativos em gestão de pessoas e sustentabilidade. São ativos intangíveis muito bem estruturados. Também foram entrevistados o ex-presidente da Bolívia, Carlos Mesa Gisbert e o Cônsul-Geral do Brasil na Bolívia, Colbert Soares Júnior. Esses instrumentos permitiram gerar o entendimento sobre alguns aspectos relacionados às múltiplas faces desse país incrustado na América do Sul.

2. Bolívia: múltiplas faces

“Si dimos el salto gigantesco de reconocer al otro, si el otro finalmente pudo ganar el poder con el voto de la mayoría de indígenas y mestizos, es el tiempo de borrar el concepto del ‘otro’ como ajeno, recuperar el concepto del otro como igual y reconocer que nosotros también somos el otro”.

Carlos Mesa Gisbert, Ex Presidente de la República de Bolivia en: *La sirena y el charango – ensayo sobre el mestizaje* (2013: 234).

Na Bolívia o que diferencia são os tons retratados na multiplicidade cultural. É uma nação que possui uma geografia diversificada e de muitas faces, etnias, religiosidades que mesclam no autodenominado Estado Plurinacional da Bolívia. Uma dicotomia governamental que está entre a luta e a rendição à globalização.

Assim, a Bolívia quer ressurgir no cenário mundial. Ela se faz presente, seja pela efetiva riqueza natural e políticas públicas ou pelos fatores midiáticos, populistas e antagônicos.

Entre os fatores midiáticos estão, a ocupação da Petrobras em 2006 depois que a Bolívia anunciou a nacionalização dos hidrocarbonetos e o incidente com voo de Evo Morales, quando vários países europeus fecharam o espaço aéreo ao seu avião por suspeitarem que Edward Snowden - ex-técnico da CIA - também estava embarcado. Valendo-se da oportunidade o vice-presidente Álvaro García Linera afirmou que “Obama ‘seria’ o novo chefe da campanha de Evo” (El Deber, 05 jul. 2013) ao referir que o presidente americano foi o responsável pela restrição ao voo de Evo Morales. Tudo entou a terceira disputa a presidência. (Baptista e Pigatto, 2014).

Evo Morales é um presidente indígena eleito diante de promessas de equidade interna num país repleto de fragilidades e que precisa ‘gerar simetria’ entre seus discursos de campanha e sua ação como governante. Para arraigar sua imagem no imaginário coletivo e ser concebido cognitivamente na formação desse processo histórico, além de cumprir as promessas é preciso mediatizar interna e externamente. Assim, muitas dessas ações percorreram a imprensa internacional e se associam ao seu slogan “Evo cumple”.

Para Carlos Mesa Gisbert (2013a), a presença de empresas estrangeiras na Bolívia reflete os antagonismos nas posições do governo Morales, principalmente quando se depara entre a possibilidade de realizar grandes empreendimentos relacionados ao uso dos recursos naturais em áreas protegidas ao mesmo tempo em que discursa contra a exploração das empresas estrangeiras. “Uma palavra obsessiva no governo é que a Bolívia tem que industrializar-se, contudo, o governo não tem claro e não sabe quais serão as regras dessa industrialização. Os sinais que a Bolívia envia ao exterior são contraditórios e de insegurança aos investidores” (Gisbert, 2013a).

O caminho seguido atualmente ainda parece buscar um delineamento e uma direção distinta do neoliberalismo que não proporcionou melhorias no bem-estar social. Isso tudo configura um caleidoscópio de ação e reação que deve compor a soma de dados de uma análise cultural.

Quando, por exemplo, os grupos opositores ao governo do presidente Evo Morales danificaram em 2008 uma válvula de distribuição de gás para o Brasil,

eles não causaram apenas uma perda temporária, mas refletiram a soma de elementos culturais, políticos e étnicos. Nesse aspecto, uma manifestação de conflito é o resultado de uma rede de eventos interconectados. São elementos que devem ser acrescentados à análise cultural e ao provimento de informações às relações bilaterais entre os países e ao processo de internacionalização da produção brasileira.

Os entraves não devem ser considerados como isolados, mas como dados que determinam estratégias para o presente e para o futuro. A Bolívia, incrustada no meio da América do Sul, é um entre os vários vizinhos a serem continuamente estudados. Seu deslocamento ao denominado Movimento ao Socialismo (MAS) possui um caráter informacional imprescindível nas relações internacionais. É um país que busca um autoconhecimento muito influenciado por sua história. Na opinião do ex-presidente Carlos Mesa Gisbert (2013b), ainda existe um passado boliviano não resolvido, uma coletividade onde se encontram aimarás, quéchuas, guaranis, crioulos e mestiços, que ao compartilharem um espaço, também vivem e identificam as diferenças.

Segundo Soares (2013), a Bolívia historicamente tem uma marca, a marca de ser um país que perdeu território ao longo da sua história. Perdeu território para o Chile, perdeu território para o Paraguai, perdeu território para o Brasil. Dessa forma, a percepção do estrangeiro na Bolívia é um pouco marcada por esses traumas históricos do país. Se olharmos para o mapa boliviano no século 19, o país era praticamente o dobro do que é hoje em termos de território. Então, na opinião de Soares (2013), a percepção da classe política boliviana é de cautela na relação com os estrangeiros. Outro dado importante, é o fato da baixa institucionalidade do país, então em cada sucessão política há uma nova configuração e um impacto muito grande sobre as instituições.

Soares (2013) ainda destaca que, um dos pontos cruciais relacionados com o investimento estrangeiro, é a questão da segurança política. E por conta dessa pouca institucionalidade a justiça boliviana é permeada pelas questões de orientações políticas, pela ingerência na justiça, um fator que acarreta insegurança em investimentos. O governo de Evo Morales tem uma base de sustentação em torno do discurso indigenista, do reconhecimento das etnias, das nações indígenas do país e isso faz o governo um pouco refém desse seu próprio discurso. A Petrobras tem experiência nessa área, pois as plantas produtivas estão localizadas em regiões indígenas e a empresa tem que negociar ao mesmo tempo em que realiza investimentos.

Para Soares (2013) o Brasil não tem mais presença na Bolívia porque é muito difícil investir com regras obscuras. São as próprias fragilidades do estado boliviano que acabam determinando a insegurança das empresas e esses fatores ainda não se resolveram no governo de Evo Morales. Um governo que tem um

discurso calcado na soberania nacional e uma interlocução com sindicatos, ONGs, que formam esse núcleo duro da ideologia do governo.

Entretanto, ao integrar a cultura local nos elementos de análise de um processo de internacionalização, não significa aderir a uma atitude complacente, mas ter uma conduta estratégica nos negócios e na manutenção das expansões. Uma estratégia deve ser proporcional à realidade do entorno, efetiva no diagnóstico dos sentimentos coletivos, e rápida na solução de problemas.

O Brasil sempre teve uma atitude imperialista em relação à Bolívia, em razão do pequeno tamanho econômico desse país (Gisbert, 2011). É uma posição que exige uma evidente mudança de conduta, já que essas estratégias não representam um papel específico às empresas brasileiras, mas também as relações bilaterais entre os países. Para Gisbert (2013a), a Bolívia está num momento importante relacionado à imagem de seu potencial. No final da década de 90, quando o presidente Sanches de Lozada tratou do processo de privatização, ele trouxe uma visão internacional sobre a Bolívia. Isso gerou uma chegada massiva de empresas, entre elas a Petrobras. Esse período de *boom* sofreu um colapso no período da crise política boliviana de 2003 a 2008 quando o presidente Morales recupera o poder do estado. No período de 2003 a 2008 o governo estava inteiramente incerto, gerando uma desconfiança e retração de investimentos.

Atualmente, na opinião de Gisbert (2013a), o problema é que a Bolívia tem uma contradição. Por um lado tem uma estabilidade política, por outro tem uma insegurança e instabilidade jurídica completa. A Bolívia gera hoje insegurança aos investidores. O caráter jurídico é incerto e as condições de arbitragem praticamente nulas. Segundo Gisbert (2013a), Evo Morales é um presidente indígena andino que coloca seu poder no mundo aimará e quéchua e não tem nenhum problema em confrontar, em manipular e enfrentar os povos indígenas do Amazonas, não andinos que não estão de acordo com a lógica do mundo andino. E mais, o mundo andino objeta a construção de terras comunitárias em grandes extensões que são dadas nas zonas amazônicas em virtudes dos espaços políticos, históricos e antropológicos. A pergunta é como encarar o futuro? Não se pode encarar a industrialização como a brasileira por uma razão óbvia: a Bolívia não tem condições nem tempo para seguir o processo da industrialização clássica de um país. Como industrializar no século XXI? Com um pequeno tamanho, com um insignificante mercado e com tantos vizinhos competindo com promoções industriais? E as ideias que a Bolívia envie ao exterior são contraditórias. Por qual razão alguém deveria investir na Bolívia se amanhã o governo pode nacionalizar os meus negócios? (Gisbert, 2013a).

As faces da cultura se confundem num cenário onde há grupos étnicos predominantes, como se uma face quisesse sobrepor a outra levando a antagonizar o denominado estado plurinacional. Decifrar essa complexidade se tornou um dos desafios para as empresas que visam instalar plantas produtivas na Bolívia e, de

modo mais efetivo, para as empresas que possuem práticas arraigadas de responsabilidade social.

3. As interfaces da cultura nas estratégias empresariais

A Petrobras possui unidades produtivas nos blocos San Alberto e San Antonio, locais que contêm as maiores reservas de gás natural da Bolívia. Os negócios no país vizinho incluem a exploração, produção e comercialização do gás natural, sistema de transporte por dutos, unidades de processamento de gás natural, refino, unidade de lubrificantes e distribuição de derivados. As atividades são desempenhadas por um quadro funcional onde predominam os trabalhadores de nacionalidade boliviana. Em 2012 os números indicavam 495 bolivianos, treze argentinos, doze brasileiros, dois colombianos, um uruguaio e um equatoriano. (Petrobras, 2012).

As plantas produtivas exploradas pela Petrobras na Bolívia buscam – segundo os dados oficiais - levar em conta a realidade local. As unidades são entornadas por povos da etnia Weenhayek e campesinos com forte migração do altiplano boliviano em busca de fontes de trabalho e melhor qualidade de vida (Rodríguez, 2012).

Os Weenhayek se encontram na província do Gran Chaco, pertencente ao estado de Tarija. Eles habitam uma vasta floresta de planície, terras degradadas, com poucos rios pela secura do ambiente e que se expandem a época das chuvas. São terras baixas que cruzam com Bermejo, Pilcomayo e Villamontes (Rivero, 2013).

A presença de grupos originários demandou informações sobre os aspectos culturais locais e necessidades humanas que pudessem ser integradas às estratégias de responsabilidade social da Petrobras. A ação de ouvir, de negociar e de respeitar as diferentes comunidades está inserida nos procedimentos da empresa (Petrobras, 2013).

Por outro lado, os caminhos da empresa não são lineares. Os grupos indígenas responsabilizam a empresa por contaminações por mercúrio (El País, 2012). É uma dinâmica intrincada que permeia as inter-relações de uma transnacional.

Segundo Zegada (2012), a região onde a Petrobras está localizada depende do apoio das comunidades. Nessa região encontram-se quatro grupos com culturas distintas. Em Tarija, por exemplo, há áreas de perfuração onde a empresa conquistou um bom relacionamento com as comunidades, mas há outras áreas para explorar e isso depende das negociações com as comunidades. De acordo com Zegada (2012), a Petrobras tem um programa de relacionamento institucional e responsabilidade social e tem profissionais para dar suporte às comunidades, orientações e capacitação de todos esses grupos tentando ajudar e viabilizar ações da empresa.

A Petrobras não é a única transnacional na Bolívia. Uma das unidades do grupo Votorantim também está presente em terras bolivianas. A unidade de cimentos está localizada em Santa Cruz e está sujeita a variáveis distintas em seu entorno. Segundo Andras (2013), não existem grupos indígenas em conflito com a unidade. A empresa possui uma fábrica de cimentos no país, mas não opera de forma completa, possui o processo de moagem que faz a última etapa da produção de cimento. A primeira etapa que é a produção do clínquer, uma matéria prima do cimento, não é feita na Bolívia. A Votorantim compra o clínquer de uma unidade localizada em Corumbá no Brasil. O clínquer representa 78% do volume, os outros 22% são matérias primas compradas na Bolívia. A fábrica, que possui 120 funcionários, além de produzir o cimento, ensaca e transporta grande parte para Santa Cruz, que é o principal mercado local.

Para Andras (2013) a fábrica na Bolívia manteve-se pequena, já que a demanda não justificava a construção de uma unidade maior. A unidade está localizada perto das fontes de matérias primas, como o calcário.

Nos últimos anos, o mercado tem crescido e o projeto de uma nova fábrica está pronto. Esse crescimento, atrelado à exploração dos recursos naturais no país, demanda pelo cimento em maior escala. Nesse aspecto, a Votorantim pretende construir uma nova fábrica e ampliar da atual capacidade de produção de 200 mil toneladas para 800 mil toneladas. A empresa apresenta uma vantagem na capacitação, visto que há uma fábrica em Corumbá, e muitas ações são realizadas em conjunto. São aproveitadas as sinergias, quando um programa é implantado na unidade brasileira o objetivo é tentar implantar na unidade local.

A incorporação dos valores locais também compõem as estratégias de internacionalização da empresa. A Votorantim busca um relacionamento estreito com as comunidades e suas lideranças, embora a região da unidade produtiva esteja longe dos conflitos de grupos indígenas. De toda maneira, a estratégia da empresa, segundo Andras (2013), foi direcionada para audiências públicas com as comunidades locais. Ouvir, participar e colaborar é um procedimento essencial na decodificação dos valores da população que está no entorno. A empresa proporcionou a vinda de energia elétrica e a instalação de uma bomba que abastece um reservatório da água que também é utilizado pela comunidade do entorno.

A inserção na cultura também se deu pelo aproveitamento da mão-de-obra oriunda da comunidade e pelo investimento em necessidades básicas da população local. A Votorantim, por meio do Instituto Votorantim, orienta nas metodologias de aplicação dos recursos concedidos e no envolvimento das lideranças da comunidade na formação de metas sociais. Na Bolívia, segundo Andras (2013), a estratégia da empresa está direcionada em longo prazo. Os governantes passarão, mas a empresa visa consolidar seus projetos no futuro, são perspectivas para 40 anos. E acrescentou, “se ficarmos muito preocupados não há investimento, é preciso conviver com vários cenários”.

Santa Cruz é uma região mais acostumada ao investimento, é mais flexível e tem uma composição mais homogênea da população (Gisbert, 2013a). A região tem uma forte migração quéchua e aimará, contudo a adaptação do mundo quéchua e aimará aos padrões da região é bastante rápida, se adequam bem e, em princípio, não ocorrem uma posição hostil aos investimentos estrangeiros na região.

4. Considerações finais

Os estudos sobre a cultura são fundamentais no processo de internacionalização da produção. Esse processo pode funcionar como um elemento propulsor que leve a repensar a dinâmica das transformações locais e as ações das transnacionais. A indiferença em relação à cultura representa, além de uma estratégia desarticulada, um risco à expansão dos negócios.

Vale ressaltar que a dedicação aos estudos sobre a Bolívia não devem ser limitadas ao aspecto da cultura local. As análises realizadas por Fuser (2011) também destacam um déficit em outras esferas da realidade boliviana, onde ainda é adotado, segundo o autor, um olhar simplista sobre a história do país vizinho.

Se a cultura é a soma de pressupostos básicos, conforme ressaltou Schein (2004), a leitura minuciosa dos elementos culturais não pode ser considerada uma benevolência corporativa. Nessa leitura residem os elementos necessários para se preparar à instabilidade, às mudanças de pressupostos locais e às incertezas que permeiam as relações internacionais.

Referências

- Andras, A. (2013) As estratégias da Votorantim na Bolívia. Santa Cruz de la Sierra: Bolívia, 08. Jul. 2013. Entrevista concedida a Renato Dias Baptista. Pesquisa sobre internacionalização e cultura. São Paulo: UNESP/FAPESP.
- Arruda, C.A.; Goulart, L. & Brasil, H.V. (1996) Estratégias de Internacionalização: Competitividade e Incrementalismo. Fundação Dom Cabral. Internacionalização de Empresas Brasileiras. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Baptista, R. D. & Pigatto, G. A. S. (2014) La cultura y la internacionalización de empresas: una mirada sobre Petrobras en Bolivia. Contextualizaciones Latinoamericanas, v. año 06, p. 01-08.
- Corrêa, D.; Lima, G. (2007) A internacionalização produtiva de empresas brasileiras: caracterização geral e indicadores. São Paulo: Informações FIPE, nº 319.
- Cuche, D. (2012) *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.
- El Deber (2013) García Linera dice que Obama es el nuevo jefe de campaña de Evo. Acesso em: 18 Jul. 2013. Disponível em:

<http://www.eldeber.com.bo/garcia-linera-dice-que-obama-es-el-nuevo-jefe-de-campana-de-evo/130705140544>.

- El País (2012) Trabajadores contaminados: Petrobras calla y Zelaya dice que dirigente de San Alberto fue comprado. Acesso em: 18 Jul. 2013. Disponível em: <<http://www.elpaonline.com/index.php/edicionvirtual/item/31075-petrobras-calla-y-zelaya-dice-que-dirigente-de-san-alberto-fue-comprado>>.
- Fuser, I. (2011) Conflitos e contratos: a Petrobras, o nacionalismo boliviano e a interdependência do gás natural (2002-2010). Doutorado em ciências políticas. Universidade de São Paulo: USP.
- Gisbert, C. M. (2011) Bolívia e Brasil: os meandros do caminho. Plataforma Democrática. Working Paper nº 13, julho de 2011.
- Gisbert, C. M. (2013a) Internacionalização e Cultura, La Paz: Bolívia, 03. Jul. 2013. Entrevista concedida a Renato Dias Baptista. Pesquisa FAPESP: A internacionalização produtiva: interfaces entre a cultura organizacional e cultura local no planejamento e desenvolvimento de recursos humanos de empresas brasileiras instaladas na Bolívia.
- Gisbert, Carlos Mesa. (2013b) *La sirena y el charango: ensayo sobre el mestizaje*. La Paz: Gisbert Editorial.
- Morgan, G. (2002) *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Petrobras (2012) Petrobras Bolívia. Acesso em: 19 de dez. de 2012. Acesso em fev. 2013. Disponível em: <http://www.petrobras.com/es/quiene-somos/actividades>
- Petrobras (2013). Relatórios de sustentabilidade 2005 a 2011. Investidores. Relacionamento com investidores. Disponível em: <<http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/home.htm>>. Acesso em fev. 2013.
- PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El índice boliviano de desarrollo humano. Disponível em: <<http://idh.pnud.bo/d7/content/el-desarrollo-humano>>. Acesso em: 05 de fev. de 2015.
- Rivero, W. P. (2012) Pueblos indígenas de Bolivia. Acesso em: 17 de abr. 2012. Disponível em: <<http://www.amazonia.bo/wen.php/>>.
- Rodriguez, M. (2012) As estratégias da Petrobras na Bolívia. Santa Cruz de la Sierra: Bolívia, 08. Out. 2012. Entrevista concedida a Renato Dias Baptista. Pesquisa FAPESP: A internacionalização produtiva: interfaces entre a cultura organizacional e cultura local no planejamento e desenvolvimento de recursos humanos de empresas brasileiras instaladas na Bolívia.
- Sahlins, M. D. (2003) *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Schein, E. H. (2004) *Organizational Culture and leadership*. New York: John Wiley.
- Soares, C. P. (2013) A questão cultural e política da Bolívia. Santa Cruz de la Sierra: Bolívia, 08. jul. 2013. Entrevista concedida a Renato Dias Baptista. Pesquisa FAPESP: A internacionalização produtiva: interfaces entre a cultura

organizacional e cultura local no planejamento e desenvolvimento de recursos humanos de empresas brasileiras instaladas na Bolívia.

Zegada, C. Z. (2012) *As estratégias da Petrobras na Bolívia*. Santa Cruz de la Sierra: Bolívia, 08. Out. 2012. Entrevista concedida a Renato Dias Baptista. Pesquisa FAPESP: A internacionalização produtiva: interfaces entre a cultura organizacional e cultura local no planejamento e desenvolvimento de recursos humanos de empresas brasileiras instaladas na Bolívia.

Educação e liberdade: a circulação do pensamento pedagógico no Mercosul durante os anos de abertura política.

André Gustavo Ferreira da Silva

Abstract:

In this article we explore the notion of freedom expressed in the pedagogical thinking of the MERCOSUR countries (Argentina, Paraguay, Uruguay and Brazil) during the re-democratization period. We do a comparative study with emphasis on the ideas of autonomy and democracy in the current era. It is methodologically supported by bibliographic research using periodicals of large circulation in the pedagogical environment. It is concluded that the integration of pedagogical ideas in the region was driven by the connection of the teacher union movement, the progressive Catholic Church and even the conjunction of interests of sectors linked to private schools. The idea of liberty was represented through the defense of private freedom advocated by school owners, and also defended through the rereading of the New School by the middle sector of society. It was also understood as revolution of capitalist structures by the teacher union movement - which proposed the pedagogical process as counter-hegemonic - and as liberation by educators linked to Freire.

Keywords: freedom, re-democratization, 1980's, periodicals, MERCOSUL, integration.

O objeto deste artigo é a noção de liberdade que circulava no pensamento pedagógico de países do MERCOSUL (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) durante o período de redemocratização. Objetivamos desenvolver um estudo comparativo acerca do pensamento pedagógico nos referidos países durante os anos de abertura política, destacando as ideias de autonomia e democracia correntes na época. O trabalho se insere no campo da história das ideias, demonstrando, via a variação do conceito de liberdade, as nuances da realidade social e pedagógicas daqueles países durante a década de 1980, período marcado pelo processo de redemocratização política na região. Entendendo que a diversidade de acepções do conceito de liberdade corresponde aos modos de representação expressos por determinados grupos em relação à construção política da autonomia individual e coletiva constituída em meio aos esforços de redemocratização. Metodologicamente, apoia-se em pesquisa bibliográfica, utilizando prioritariamente periódicos de grande circulação no meio pedagógico dos países estudados. Justifica-se tal procedimento pela ampla circulação dos periódicos investigados tanto nas suas nações de origem quanto em outras da região. A pesquisa da qual resulta este trabalho foi produzida com o apoio do

Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq/Brasil), que possibilitou os meios para o levantamento de fontes bibliográficas em importantes acervos nos países aqui relacionados.

A contextualização histórica pressupõe que os anos de 1980 são o tempo de tensões políticas que culminam na derrocada dos governos ditatoriais na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A suspensão do Ato Institucional N°5 (AI5) no Brasil, as mobilizações populares no Uruguai, a traumática Guerra das Malvinas na Argentina, anunciam as crises políticas que marcam o período, que, simbolicamente, se encerra com a tardia derrubada de Alfredo Stroessner no Paraguai, em 1989.

A partir das fontes acionadas, o desenvolvimento deste texto busca consubstanciar respostas às seguintes questões: como se representava a ideia de liberdade no pensamento pedagógico após o período ditatorial? Como se expressava a integração do ideário pedagógico no MERCOSUL? Quais as especificidades nas formas de recepção à ideia de democracia e ao pensamento gramsciano e freireano na região?

Apesar de estarmos cientes de que as identidades atribuídas externamente a grupos é, via de regra, uma imposição de quem as atribui, utiliza-se aqui este procedimento no intuito de apontar as aproximações entre as concepções e práticas investigadas. Assim, ordenando os resultados encontrados, indicamos quatro tendências de aproximação: Liberal-Conservadora, Liberal-Democrata, Marxista-Gramsciana, Freireana.

O pensamento liberal-conservador

Em meio ao tenso processo de redemocratização, as forças conservadoras que apoiaram o regime militar em seus respectivos países, se comportam de maneira diversa e o ideário liberal-conservador assume distintos tons no discurso pedagógico no MERCOSUL.

Na Argentina, o jornal *El Clarín*, periódico de grande circulação é um dos veículos de comunicação mais sintonizados com o governo militar. Além de tratar diversas temáticas sob a ótica do interesse das forças de apoio ao regime, o jornal também inclui as questões referentes à educação no rol de suas matérias, caracterizadas pela defesa da autoridade do Estado e pela participação do capital privado. Assim, faz circular semanalmente o caderno *Panorama Educativo*, especializado na matéria educação. O suplemento destaca em 04 de maio de 1980 (22-23) o lançamento das diretrizes do Ministério de Cultura e Educação intituladas *Formación Moral y Cívica*. A formação moral proposta aborda conhecimento bíblico, filosofia e política clássicas, cristianismo, a igualdade entre os homens e o amor entre estes e a Deus. Segundo essas diretrizes, o homem é

composto pela dimensão da liberdade, além da individualidade e racionalidade (Clarín 04/03/1980: 22-23).

A noção liberal de liberdade - a autonomia individual - é associada à ideia de Estado de Direito, o lugar propício para que a liberdade individual seja exercida em sua plenitude, sendo seu direito protegido pelo Estado. Neste sentido, numa matéria relacionada à '*Academia Nacional de História*' o jornal salienta a exaltação à individualidade e a ideia de que 'a educação deve propor-se a dar a cada sujeito a capacidade de 'saber ser' e (...) aceitam que os deveres do Estado em matéria educacional devem ser feitos de acordo com a ação privada' (Clarín 04/06/1980: 34).

A integração regional dos interesses conservadores no campo da educação também encontra no El Clarín um veículo. Assim, escudado na defesa da liberdade como autonomia individual, o caderno Panorama Educativo (Clarín 23/07/1987: 47) noticia a VI Jornada Latino-Americana de Educação, promovida pela Federação de Associações Educativas Privadas Latino-Americanas (FAEPLA) e pelo Sindicato de Estabelecimentos Privados de Ensino do Estado de São Paulo (Brasil), salientando que tais entidades defendem que o ensino seja 'livre para a iniciativa privada' e que 'se administrará sem a ingerência do poder público', sendo o 'dever do Estado e da comunidade democratizar o acesso à escola e o exercício da livre escolha', não sendo negado ao cidadão o direito ao exercício de sua autonomia em escolher entre uma escola pública ou uma escola privada.

No Paraguai, a ditadura de Alfredo Stroessner representou um dos governos mais conservadores das Américas, durando 35 anos. Contudo, os atores conservadores hegemônicos se constituíram desde o final do Séc. XIX, com a fundação do *Partido Colorado*, em 1887. De tal forma, que a sociedade paraguaia diferentemente da argentina e brasileira, por exemplo, não vivenciou antes do período ditatorial o período de relativa democratização e nacionalismo caracterizado como Populismo, que naqueles países produziu líderes como Perón e Vargas.

Assim, a organização política dos atores contrários ao regime militar no Paraguai, pouco tem o que resgatar como referência contrária ao regime de exceção. Assim, no que tange ao campo da educação, a própria representação classista docente, a *Federación de Educadores del Paraguay* (FEP), fundada em 1936, é, no período, um veículo da política governista. O atrelamento da FEP ao governo Stroessner fica explícito no registro do seu presidente, Oscar Vera (Memoria de la Comisión Directiva de la FEP, exercício 1984-1985, 02), afirmando ser o Ministro da Educação, Ortíz Ramírez, 'um interlocutor consciente' para com as inquietações da categoria e que suas respostas aos pleitos docentes 'se caracterizam por sua sinceridade e suas posições coincidem com nossas aspirações'. Esta vinculação também se explicita quando, na ocasião da abertura da cerimônia de comemoração dos cinquenta anos da FEP (1986), o presidente de então afirma que

avalia ‘em grau superlativo a majestosa obra do Governo Nacional, que (...) transformou a infraestrutura física e programática do sistema educativo do país, (...) permitindo ao educador exercer sua profissão com comodidade e decoro’ (Reflexiones de la Presidencia de la FEP – apertura XXV Convencion Anual, 1986).

No Brasil, ao longo dos governos militares o modelo educacional foi organizado segundo as diretrizes ditadas pelos acordos do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency of Development (USAID)*, valorizando a pedagogia tecnicista-behaviorista. Representantes desta perspectiva conservadora ainda tinham importante presença nos primeiros anos de oitenta, ocupando funções de referência na burocracia estatal.

A revista *Ágora*, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, veicula um ideário mais conservador, sendo o órgão de divulgação do pensamento dos membros do Conselho, então escolhidos por indicação política. A edição de 1982, trás a opinião de Dorothy Gomes Carneiro, conselheira de 1971 a 1982, sobre o papel social do professor, que deve ser capaz de promover a criatividade dos alunos, incentivando-os à busca de soluções, por ela entendidas como pacíficas, para os problemas sociais. Segundo Dorothy Carneiro, agindo assim, o professor ‘não será mais um contestador, desgastado pela agitação de bandeiras que lhe foram impostas, maldizendo a tudo e a todos, e especialmente toda ordem existente’ (Carneiro, 1982: 15). O exercício da liberdade não deve ultrapassar os limites do que seja útil à comunidade; o docente deve ser ‘um facilitador da ação comunitária (...) seus atos devem ser marcados pela objetividade, praticados dentro de um espírito científico’ (Carneiro, 1982: 16). Baseando-se nessas premissas, a atuação do professor ‘terá a garantia de não se confundir com a defesa de ideologias ou de partidos políticos, desgastando-se e desviando-se de seu objetivo primeiro – a integração para o atendimento às necessidades da comunidade’ (Idem). As opiniões de Dorothy Carneiro expressam o ideário conservador próprio de um ambiente político menos totalitário que o paraguaio, posto que sua defesa acerca da não participação política dos professores revela indiretamente um nível maior de engajamento da classe docente no processo de abertura política, já militando em organismos sindicais ou agremiação partidária de oposição ao regime militar.

O pensamento liberal-democrata

A linha de pensamento liberal-democrata se confunde com os últimos registros do Movimento Escola Nova. O movimento que ganha força no início do século vinte e se constituiu como uma ampla frente de contestação à chamada pedagogia tradicional é caracterizado pela construção da autonomia discente e pela constituição social das liberdades democráticas.

Na década de oitenta, o Uruguai foi o espaço mais significativo para a circulação do ideário democrático-escolanovista. No Brasil, esta corrente foi pouco explorada, devido, pode se supor, à forte presença do pensamento marxista-gramsciano, crítico do escolanovismo, e também pelo fato de que neste período, a crítica à escola tradicional e livresca ficou associada à pedagogia freireano e à sua denúncia à educação bancária, ocupando assim o espaço que no Uruguai foi dado ao ideário escolanovista.

O grande expoente uruguaio do escolanovismo foi Julio Castro (1908-1977), que influenciou educadores nos países de língua espanhola no Cone Sul. Castro desempenhou diversas funções relativas ao exercício profissional da educação, foi professor, dirigente escolar, inspetor pedagógico, sindicalista, escritor, significativa obra pedagógica, e foi delegado regional para Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai na *Asamblea Mundial de Educación* (1964). Além de editor do *Marcha*, revista de grande circulação no Cone Sul. Em agosto de 1977, após ser prendido por militares, Castro desaparece.

Devido à reedição de seus textos nos anos de oitenta pela *Revista de Educación del Pueblo*) e pelo *Cuadernos de Marcha*, as ideias de Julio Castro voltam a ganhar força no cenário pedagógico do Cone Sul, mesmo depois de seu desaparecimento.

A leitura de Castro valoriza na pedagogia deweyniana seu aspecto social. Segundo o educador uruguaio (2007: 105), a atenção com a comunidade e com a liberdade são elementos básicos no escolanovismo, defendendo que apenas num ambiente social de liberdade é que a criança pode se desenvolver com plenitude (Castro, 2007: 116). Contudo, mesmo defendendo o lado emancipatório do escolanovismo, Castro alerta que a pedagogia escolanovista não consegue responder a todos os problemas referentes à educação. Em especial pela razão de que seus métodos estão baseados mais numa reflexão intelectual, do que na reflexão sobre a vivência da própria prática pedagógica (Castro, 2007: 149). Não obstante, Castro defende que a herança deweyniana constituiu seu espaço na cultura educacional do Uruguai, pois *‘aunque sus métodos cayeran en el olvido quedó asimilado, definitivamente, mucho de lo esencial de su espíritu’* (Castro, 2007:149).

Deve-se salientar que defesa da liberdade e da democracia por parte do pensamento de Dewey e do escolanovismo pode ser incorporado ao amplo leque de manifestação do discurso liberal. Todavia, no âmbito dos países do MERCOSUL seria impreciso, e até injusto, associar essa corrente pedagógica ao pensamento conservador da região. Pois, a identidade do ideário pedagógico tradicional com o projeto de poder da oligarquia agrária – a fonte emanadora do ideário conservador latino-americano - confere à crítica à pedagogia tradicional uma significativa dimensão política. Desta forma, no MERCOSUL, a luta a favor da pedagogia escolanovista se confunde com a luta política contra as forças oligárquicas na sociedade. Entre as décadas de 1930 e 1940, o movimento escolanovista estava na

linha de frente não apenas contra a escola tradicional, mas também em oposição aos atores políticos que por ela se representavam no campo da educação. Daí, deve-se levar em conta que o projeto liberal-democrático, representado pelo pensamento pedagógico escolanovista, foi contestador e inovador em relação à tradição oligarca à pedagogia tradicional, que na região tinha a Igreja Católica como ferrenha representante e defensora.

Então, se nos EUA o projeto liberal democrático coincidia com o projeto das classes dominantes, no Cone Sul, em meio à hegemonia da oligarquia latifundiária (herdeira do colonizador escravocrata), até o projeto democrático liberal era profundamente transformador.

A *Revista de la Educación del Pueblo* (REP) é um periódico uruguaio sintonizado com a herança escolanovista. Representa o desejo de democracia e de educação pública para todos. Interrompido em 1976 pelo governo ditatorial, o periódico volta a circular em meados de 1985. O editorial desta nova fase registra o desejo de liberdade e progresso social, apontando ambos como expressão do próprio desenvolvimento humano (REP N: 29, 1985: 05). Em outra edição, o periódico aponta que o desenvolvimento de cultura de liberdade é decorrência direta do trabalho de constituição de uma realidade democrática. Por conseguinte, a democratização do espaço escolar fomenta o exercício e a reflexão sobre a liberdade, elementos ausentes na educação conservadora (REP N: 32, 1985: 11-13). No editorial da edição Nº 34, o periódico defende que a democracia e a liberdade são as condições básicas para que a escola forme pessoas críticas e empenhadas com o progresso e a paz social (REP N: 34, 1986: 03).

Diversos articulistas em seus textos salientam o valor da democracia e o apoio ao desenvolvimento do país: Victor Brindisi (REP N: 29, 1985: 45) defende a integração de todos a favor das conquistas sociais; Francisco Sanguñedo (REP N: 30, 1985: 21) reconhece os professores como formadores da democracia e da liberdade; Marta Dermachi (REP N: 35, 1987: 09) defende a escola como uma guardiã da tradição democrática, da liberdade, e da justiça, observando que a escola democrática não tolhe a autonomia subjetiva do aluno; Manuel Claps defende o laicismo da escola para que assim se possa desenvolver a liberdade de pensamento, onde a escola seja a defensora do progresso da liberdade e da democracia. (REP N: 31, 1985: 12); Jaime Monestier também defende a laicidade no âmbito do ensino, exercida não apenas no campo religioso, mas também no que se refere ao campo ético e ideológico, pois a tem como a condição necessária a formação da liberdade de consciência, fator imprescindível ao desenvolvimento da democracia (REP N: 36, 1987: 38); Norma Morales e Mabel Moreni (REP N: 38, 1987: 14-17), salientam a necessidade da reorganização curricular da escola, para que se valorize as práticas democráticas e o exercício da autonomia.

No Brasil, a Revista de Educação da UFSM e o Periódico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, se

constituíam como espaços de uma reflexão pedagógica centrada na liberdade individual. Malvina Dorfman define a liberdade tanto como o espaço de desenvolvimento da criatividade como a oposição às coerções emocionais que prejudiquem o potencial criativo do indivíduo (Dorfman, 1979). O espaço escolar deve ser constituído como um ambiente próspero para o desenvolvimento de todas as aptidões cognitivas e emocionais do indivíduo, características que condizem com a ideia de liberdades democráticas numa perspectiva liberal.

O pensamento marxista-gramsciano

O apodo ‘marxismo ocidental’ é uma identificação controversa. Segundo Ricardo Musse (2012), o termo foi elaborado por Karl Korsch e incluía apenas ele e György Lukács. Contudo, a inclusão de Antonio Gramsci à dupla é difundida, dentre outros, por Perry Anderson (1976: 43), para quem Lukács, Korsch e Gramsci, são ‘os verdadeiros progenitores de todo o modelo do marxismo ocidental’. Sendo esta aceção a mais em voga. Assim, o marxismo praticado do lado de cá do hemisfério não é necessariamente o mesmo daquele do outro lado da ‘cortina’. Nesta lógica, é de se supor que do lado ocidental, as formas de reprodução e reelaboração do legado de Marx e Engels tenham também suas peculiaridades. É, então, inserida na peculiaridade do marxismo ocidental que encontramos nos referidos países do Cone Sul a presença de elementos do pensamento gramsciano nos discursos dos anos 1980, presença alimentada, em especial, pela dinâmica sindical e dos movimentos em defesa da educação pública.

A contribuição de Antonio Gramsci pode ser destacada pela percepção de que as transformações na estrutura do Estado podem anteceder as transformações nas relações de produção e de propriedade, apontando a possível autonomia da esfera política diante das estruturas produtivas, significando a possibilidade da transformação na superestrutura desencadear o processo de transformação na própria base estrutural, apontando a possibilidade de a transformação superestrutural desencadear o processo de transformação da base econômica e distributiva da sociedade. As transformações na esfera superestrutural, isto é, no âmbito da ideologia e cultura, correspondem à conquista da hegemonia: a formação de um novo consenso que legitima e impulsiona as ações que revolucionam a sociedade.

Michel Thiollent (1981) comenta quais foram, segundo ele, as razões para a disseminação do ideário gramsciano no campo da educação. Segundo o autor, a relação intelectuais/massas na perspectiva do leninismo, é caracterizada pela ideia segundo a qual os intelectuais devem apenas difundir para as massas as ações e nortes a serem adotados, atribuindo às massas interesses que muitas vezes elas próprias não se reconhecem neles (Thiollent, 1981: 55). Para Thiollent, há em Lênin uma oposição à unidade entre processos pedagógicos políticos (Thiollent,

1981: 57), deixando de valorizar metodologicamente a investigação social e a função do pesquisador social (1981: 56). Todavia, com a noção de hegemonia, Gramsci abre um leque de perspectivas para a natureza pedagógica dos processos políticos, pois, a hegemonia é também constituição de subjetividade e cultura (Thiollent, 1981: 59).

Assim, no âmbito da perspectiva apontada por Gramsci, a disputa pelos aparelhos culturais - por exemplo, escola, universidade e igreja - é tão importante quanto a luta pelo controle das representações sindicais. Novas perspectivas políticas são abertas para a escola e, conseqüentemente para o professor, pois, sendo um dos principais aparelhos a serem acionados a favor da constituição da hegemonia, será também nela que a luta contra-hegemônica terá um de seus teatros mais importantes.

A década de oitenta acompanha a emergência política dos sindicatos na América Latina. Especialmente, a partir de sua segunda metade, acompanha também a integração da luta sindical docente na região do Cone Sul, envolvendo Argentina, Brasil, Uruguai e inclusive oriundas do Paraguai, no caso a *Organización de los Trabajadores de la Educación em Paraguay* – OTEP.

A ‘educação’ se colocava como um tema sensível à classe média, o próprio diário *El Clarín*, como vimos, apoiador do regime ditatorial argentino, abria espaço semanal para este debate. Contudo, o discurso sindical problematizava não apenas a melhoria das condições de ensino e do fortalecimento da escola pública, mas também as formas de contestação ao regime e à sociedade capitalista.

O periódico *Educación y Cultura Latino Americana* (ECLA) de Montevideu (Uruguai) se constitui como o veículo de integração e formação da ação sindical docente no Cone Sul. No Editorial de maio-junho de 1988, intitulado ‘*Educadores latinoamericanos por la unidad*’, enaltece a que seria a constituição da primeira ‘comissão internacional – verdadeiramente pluralista e representativa – em solidariedade com os educadores argentinos em conflito’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 01), em referência a importante greve encaminhada pela *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA). Registrando que tal comissão foi composta por representações mundiais e latino-americanas (CSME, CMOPE, SPIE, FLATEC) e por sindicatos nacionais (SUTEP – Peru, FVM – Venezuela, FUM-TEP – Uruguai, OTEP – Paraguai, CPB – Brasil, CP - Chile) e um sindicato regional (APROESP – São Paulo [Brasil]). O compromisso do periódico com a causa da educação libertadora e a unidade dos trabalhadores da educação fica explícito ao atestar que: ‘Hoje, deste editorial queremos simplesmente ratificar (...) nosso compromisso irredutível na causa de construir entre todos e com todos a unidade dos trabalhadores em educação e sua identificação com o Movimento dos Trabalhadores em geral’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 03). Ainda no desempenho da função de integração do ideário sindicalista docente, o periódico também serve de veículo para as denúncias de perseguição à

OTEP e na prisão de seu Secretário Geral, Gabriel Spíndola, no Paraguai, decorrente de seu conflito com a FEP e das ações de confronto direto com a política educacional do final do governo Strossner (ECLA, A: 2, N: 4, 1988: 01).

A defesa da ideia de que o docente é um ‘trabalhador’ em educação e cultura está lastreada na própria concepção marxista-gramsciana de unidade da classe trabalhadora. Pela qual, a ação revolucionária do educador está em lutar por uma escola e uma educação revolucionária, isto é, contra hegemônica. Neste sentido, a escola pública é um significativo instrumento de ruptura dos mecanismo de dominação. Para tanto, se faz necessária uma tomada de consciência acerca dos sutis mecanismos de dominação, pois o processo de libertação passa, necessariamente, pela ‘educação’ crítica da consciência do homem. Nesta perspectiva, Jorge Conde, Cláudia G. Constanzo e Gustavo Conde propõem ‘investigar nas escolas a existência de emergentes modelos alternativos ao autoritário e promovê-los’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 13). A reflexão dos referidos educadores leva em conta que o consenso legitimador da dominação tem um componente de medo, construído no período de maior repressão. Neste sentido, Novaro e Palermo (2007: 183) comentam, em relação à Argentina, mas que acreditamos não ser uma realidade diferente nos outros países, que: ‘a educação foi sujeita a um controle minucioso, que Juan C. Tedesco denomina de ‘currículo oculto’: ações dirigidas a vigiar e castigar operando sobre as relações entre docentes e alunos, entre os próprios alunos, e entre estes e suas famílias’.

Sob o contexto do medo como herança, os educadores defendem que um dos principais objetivos para a escola pública, e que também deve ser a meta da relação educador-educando, é ‘contribuir para uma tomada de consciência da situação vivida até o presente (1986), que possibilitará a diminuição das ansiedades provocadas pelo medo, particularmente o medo à transformação’ (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 13).

O processo de transformação da escola pressupõe um momento de tensão entre a antiga estrutura institucional e a nova que surge. Sob esta ótica, os autores salientam a necessidade de se constituir a formação de uma ‘contra-instituição’: coletivo de trabalho, democraticamente constituída e amplamente representativa dos segmentos que compõem a escola, voltado para a construção de uma realidade curricular e pedagógicas alternativas (ECLA, A: 2, N: 3, 1988: 16).

Contudo, a constituição de uma educação libertadora advém necessariamente da mobilização da própria classe trabalhadora. Desta forma, a greve é não apenas um instrumento de denúncia acerca da realidade educacional deixada pelos anos de ditadura mas é também um dos principais instrumentos de mobilização a favor de um projeto libertador para toda a América Latina. A revista *Educación y Cultura* reforça esse compromisso ao anunciar no Editorial do quarto número de 1988, intitulado ‘*Solidaried, unidad e lucha*’ que:

‘Importantes greves como as do sul do Brasil, Argentina ou Peru, todas relativamente recentes, são pontos altos na combatividade dos sindicatos da Educação. E junto a elas, tem crescido a solidariedade de todos os sindicatos da América e das organizações supranacionais de trabalhadores da educação. Solidariedade, unidade e luta para construir entre todos uma educação a serviço da libertação do povo’. (ECLA, A: 2, N: 4, 1988: 02)

No Brasil, a revista *Educação e Sociedade* publicada em São Paulo, inicialmente pela editora Cortez e posteriormente pela associação da Cortez com a Editora Autores Associados, foi um importante espaço para a circulação e debates em torno do pensamento gramsciano. Tendo sido nela que Michel Thiollent (1981) escreveu suas análises sobre a disseminação do ideário gramsciano no campo da educação.

Segundo José Libâneo a pedagogia brasileira no início dos anos 1980 era dividida em duas grandes correntes: a pedagogia liberal e a progressista. A Pedagogia Progressista sendo composta pelas correntes, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1984: 21). Esta última tinha como representantes Guiomar Namó Mello, Carlos Jamil Cury e Dermeval Saviani, (Libâneo, 1984: 15), sendo este seu principal expoente.

No final dos anos setenta, Saviani lidera um grupo de educadores que incorpora o conceito gramsciano de hegemonia para o pensamento pedagógico. O ideário propagado por Saviani reconhece a educação como não condenada à reprodução, mas como um espaço de luta contra-hegemônica. Sendo esta esta perspectiva adotada como norte teórico para a reflexão do movimento sindical docente.

O periódico *Educação e Sociedade* foi palco de um dos mais significativos debates no campo marxista-gramsciano da educação: a controvérsia entre a defesa do papel político da competência técnica, defendida por Guiomar Namó de Melo, e a defesa do papel político como o sentido primaz da competência técnica, defendido por Paolo Nosella. Debate que expressava o dilema prático da ação política no campo da educação: a valorização da ação docente enquanto provocador da socialização de saberes científicos ou enquanto provocador da mobilização política desde a escola.

Guiomar Mello (1983) defendia que a competência técnica poderia possuir um sentido político. Pois, diferenciava o papel da formação política do papel da escolarização institucionalizada. No entanto, salienta que isso não retira o caráter político da escola, pois continua inserindo-o no contexto do necessário avanço histórico, cuja força reside no avanço objetivo da classe trabalho, que, por sua vez, passa por seu progresso intelectual. A autora localiza a escola e a ação do docente no contexto da evolução das forças produtivas, distinguindo o papel e a ação dos partidos do papel e da ação da escola, notadamente do sistema público de educação. Por sua vez, Nosella (1983) defende a escola enquanto espaço da ação contra-hegemônica: as ações efetivadas pelos trabalhadores da educação, os

potenciais senhores da escola, contribuem para a libertação da classe trabalhadora como um todo, pois, transformam a escola de um instrumento da reprodução da dominação em um instrumento de luta revolucionária.

Para Paolo Nosella, a ideia de que se pode chegar ao compromisso político pela competência técnica pode ‘representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico’ (Nosella, 1983: 91). Segundo o pedagogo, isso se dá devido ao fato de que Guiomar não historiciza a noção de competência, ou seja, ela não precisa a diferença ‘entre o conceito de competência para a cultura dominante e para as classes emergentes’ (Nosella, 1983: 91). Para Guiomar, o papel político da escola é o de contribuir para o aprimoramento da formação intelectual do trabalhador. Ao professor cabe tornar-se competente no seu papel de formador intelectual.

O calor do debate acaba suscitando a intermediação de Saviani, que fora orientador tanto de Guiomar quanto de Nosella; o educador sugere uma síntese superadora que ultrapasse a falsa polarização entre a competência técnica e o envolvimento político. (Saviani, 1983), síntese esta, de forma expressa, na ideia de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Ainda no Brasil, outra expressão do ideário gramsciano também de significativo impacto nas práticas políticas da educação se deu com a difusão das metodologias alternativas de pesquisa focadas na interação e intervenção do pesquisador junto ao problema investigado. Conjunto de metodologias que aqui se compõem em especial por pesquisa-ação e pesquisa-participante e na América Latina se desenvolvem no final dos anos 1960 (Richardson, 2003: 175). Tais metodologias encontram no pensamento marxista-gramsciano uma importante base teórica que propiciava a formatação do pesquisador atuante enquanto um intelectual orgânico.

No Brasil, os métodos alternativos de pesquisa se inseririam nos trabalhos de educação popular exigidos pelo anseio de redemocratização e participação popular presentes nos centros acadêmicos e na sociedade (Souza, 1990a: 59). Nesta perspectiva, a função social do educador, inspirada no conceito gramsciano de intelectual orgânico, é constituir-se como um pedagogo da contra-hegemonia: é um educador-pesquisador que se reconhece praticando a intervenção balizado por instrumentais teóricos críticos, ultrapassando a figura do “agitador”. Segundo Thiollent (1981: 58-59), apesar de Gramsci não formular explicitamente uma metodologia de pesquisa, sua obra se constitui como um terreno favorável ao seu desenvolvimento, em especialmente no que se refere à problemática da relação entre intelectuais e massas e o papel político da investigação social e da pedagogia.

Adotando a perspectiva do intelectual engajado, João Francisco de Souza, membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa Participante do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina) e atuante no ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos), no periódico ‘Tópicos Educacionais’ do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

defende que as transformações correntes na sociedade e no conhecimento estavam sendo possíveis devido ao encontro entre a sabedoria popular e o conhecimento crítico dos intelectuais e lideranças revolucionárias que gesta uma cultura popular desviante da ideologia hegemônica (Souza, 1985: 32).

O ideal de intelectual orgânico que norteava a prática dos educadores populares da década de oitenta estava calçado no conceito de um método necessário para que a referida organicidade produzisse não apenas engajamento político, mas, sobretudo, saber e conhecimento. Assim, se a formação cultural e acadêmica do militante o faz ascender da condição de ativista para a de intelectual orgânico, a preocupação com o método de abordagem e investigação o faz ascender da condição de intelectual para a de pesquisador.

Roberto Jarry Richardson é chileno e chegou ao Brasil no final da década de setenta, enviado pelo programa das Nações Unidas para a América Latina. Radicou-se na Paraíba, vinculando-se à Universidade Federal da Paraíba. Segundo Jarry, no início da década de oitenta, o conceito tradicional de desenvolvimento apontado pelo crescimento do PIB ou de crescimento econômico priorizado sobre melhorias sociais já se manifestava fracassado. Destarte, pautando-se pelos pressupostos das metodologias alternativas de pesquisa, cujo cerne é a valorização do engajamento coletivo a favor das soluções interativamente propostas, Jarry defende que ‘existirá desenvolvimento quando os membros da comunidade forem sujeitos da ação e não objetos desta; quando puderem consolidar sua autonomia e autoconfiança; quando puderem elaborar e executar seus próprios projetos’ (Richardson, 1983: 76).

O pedagogo descreve dois modelos distintos de sociedade: a sociedade dominada e a sociedade libertada. Na primeira, ‘as pessoas estão dominadas pelo Estado e/ou pelo poder econômico, assistido pelos seus especialistas, os tecnocratas’ (Richardson, 1983: 76). Já na sociedade libertada, ‘entre as pessoas se estabelece um terceiro sistema de comunicação alimentado pela sua criatividade’ (Richardson, 1983: 77).

A sociedade libertada é aquela constituída por indivíduos e coletividades autoconfiantes, pois só assim poderão enfrentar e solucionar seus problemas econômicos e sociais. Segundo Richardson (1983: 77), a autoconfiança ‘significa desenvolver, em cada pessoa e na comunidade, a capacidade autônoma de tomar decisões e agir responsavelmente’. A educação tem um papel chave na construção da sociedade libertada, haja vista ser dela a tarefa de formar indivíduos e, conseqüentemente, coletividades autoconfiantes. A ação dos educadores é correlata à ação dos pesquisadores e cientistas sociais: não devem nem impor nem monopolizar o saber e sua produção, ‘devem, no melhor dos casos, desempenhar o papel de animadores’ (Richardson, 1983: 80).

O pensamento freireano

A cultura pedagógica brasileira acompanha ao longo da década de oitenta a consolidação do pensamento de Paulo Freire como uma das mais salubres correntes pedagógicas no Brasil. A Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) foi inegavelmente um ator significativo no acolhimento e difusão das ideias de Paulo Freire na realidade da educação brasileira. O grande poder de inserção em segmentos importantes da sociedade civil organizada e de mobilização de um número razoável de quadros em torno de um conceitual estruturador de uma prática, fez deste periódico um dos principais espaços para a socialização do ideário freireano no Brasil, representando, na época, importantes segmentos progressistas da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação.

Desde suas origens no Movimento de Cultura Popular, no início dos anos 1960, a ação educacional de Paulo Freire esteve direta ou indiretamente relacionada aos segmentos mais progressistas da Igreja Católica. Passada quase uma década, agora no exílio no Chile, do presidente Eduardo Frei, um católico Democrata-Cristão, a elaboração de seu clássico ‘Pedagogia do Oprimido’ coincide com advento da Teologia da Libertação. Neste sentido, a circulação da pedagogia freireana pode ser debitada, em parte, ao uso de suas noções por parte de vários atores sociais ligados à Igreja, tais como Comunidades Eclesiais de Base (CEB), Círculos Operários, Associações Comunitárias e outros. Por conta do engajamento de educadores católicos progressistas, também diversas as escolas católicas no Brasil incorporaram em seu cabedal de princípios noções oriundas do ideário freireano, atingindo assim significativos setores da classe média. que apesar do poder de formação de opinião junto ao conjunto da sociedade, se mantinha omissa e arredia às questões políticas nacionais.

No início dos anos 1980, a influência do ideário teológico-libertador sinalizava a direção a ser conduzida a ação educacional das escolas católicas no Brasil. No ano de 1979, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) determina as ‘Diretrizes da Ação Pastoral da Igreja no Campo da Educação’ (CNBB, 1979: 51), publicadas na Revista AEC que, dentre as quais, podemos destacar: a promoção da função social da educação, o encaminhamento de ações concretas visando a promoção da educação integral, evangelizadora e libertadora, o desenvolvimento do campo da educação de base junto aos grupos mais marginalizados, a promoção da educação formal e informal intencionando a valorização da cultura popular e dos valores cristãos. Some-se a essas diretrizes a circulação do conceito de ‘pecado social’ a motivar o engajamento dos educadores católicos ao ideário da libertação. Sistematizado pelo teólogo jesuíta Francisco Taborda (1981), em artigo também publicado na Revista AEC, em 1981, o referido “pecado” é definido como o pecado que se efetiva e se reproduz nas estruturas da sociedade, transpondo a dimensão individual dos atos. A sociedade que coíbe e espolia a dignidade humana

do seu povo comete o pecado social. Taborda aciona também a escola católica na tarefa de coibir as injustiças sociais através de uma educação crítica.

Neste contexto, diversos articulistas da Revista AEC encontram nas ideias de Freire o fundamento para suas reflexões pedagógicas. Podemos destacar, por exemplo, Sergio Haddad, que se detém na problemática referente à educação de jovens e adultos, especificamente acerca do ensino supletivo. Divergindo da noção corrente segundo a qual a escolarização pode combater a pobreza, Haddad (1982) defende que a educação tem que ter um caráter iminentemente político libertador, conduzindo o educando a uma participação crítica no mundo. Onde o próprio ensino supletivo e de jovens e adultos pode se constituir como uma ferramenta de conscientização e organização política (Haddad, 1981).

A recepção à pedagogia freireana no Brasil não fica restrita às experiências não-formais de educação ou à educação de Jovens e Adultos. Ao longo dos anos 1980, registra-se a tentativa de incorporação de seu ideário também na educação regular ofertada por escolas católicas. A religiosa Maria Leônida Fávero (1988), assessora para assuntos de educação da CNBB, defende que a orientação do currículo e do cotidiano dessas escolas valorize diretrizes coincidentes com o ideário freireano, apontando o processo pedagógico para no sentido da humanização integral e instauração da educação libertadora. Processo que tem na atuação do professor sua pedra angular, posto que seja docente quem atua no cotidiano da escola, estabelecendo diretamente o diálogo com o aluno. A educadora comunga de Freire a ideia de que a educação é sempre um ato político e propõe que mesmo em meio à educação formal se construa uma prática libertadora. Prática que, segundo a religiosa, já estava sendo desenvolvida por diversos educadores que incorporando as ideias de Freire, experimentavam alternativas libertadoras (Fávero, 1988).

Refletindo sobre o processo de libertação a partir das diretrizes difundidas pela Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, Danilo Gandin (1983 e 1988), define a educação libertadora como aquela que é capaz de converter o aluno em sujeito de o seu próprio avançar de uma vida menos humanas para patamares mais de dignidade humana (Gandin, 1988b). Para o pedagogo, a educação libertadora se efetiva quando um coletivo pedagógico se constitui como um veículo de transformação social e humana no sentido da justiça e da solidariedade (Gandin, 1988). Neste sentido, a educação libertadora não se restringe à socialização de saberes e conteúdos. Gandin (1988: 85) sugere que, a despeito da natureza progressista da tendência crítico-social dos conteúdos, indicando que esta corrente se equivoca ao crer que o oprimido se libertará apenas dominando o saber do opressor. Pelo contrário, a educação libertadora, sintonizada com Freire, implica, além do acionamento de saberes, o olhar reflexivo do sujeito si mesmo e sobre o mundo que o cerca, resignificando constantemente sua consciência de mundo; em suma, a função da educação libertadora é a conscientização.

A circulação do ideário freireano nos demais países do MERCOSUL se dará de forma mais regular a partir da metade da década de oitenta, salientando que no Paraguai esta circulação mais efetiva foi encontrada só nos anos 1990. Mesmo assim, não se constituindo, como no Brasil, uma corrente pedagógica propriamente dita. Por conseguinte, o pensamento freireano é circulado nesses países como uma variação mais libertária do legado fundado pelo chamado marxismo ocidental. A forte dimensão personalista-fenomenológica da obra de Freire não é notada nesta circulação. Salientando que no Uruguai, provavelmente devido a presença do escolanovismo na cultura pedagógica desta nação, debitada certamente à influência de Júlio de Castro no pensamento pedagógico uruguaio, o pensamento de Freire circula também como um defensor da democracia, liberdade e autonomia do educando, além das tensas questões relacionadas à problemática do oprimido.

A revista EDUCOO foi o periódico que mais se aproximou do papel exercido pelo periódico brasileiro 'Revista AEC' quanto à difusão do ideário freireano. Valorizando e incentivando a cooperação no universo das práticas pedagógicas, o periódico, em cujos articulistas se encontram Frei Beto e o próprio Paulo Freire, se constitui como um espaço de experiências alternativas caracterizadas pelo partilhamento coletivo, sintonizado com a noção freireana de comunhão. Segundo a qual 'ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão' (Freire, 1987: 52).

O periódico em seu subtítulo manifesta aquela que seria sua principal missão: 'por una educación alternativa'. Editada em Buenos Aires, expressa as reflexões da 'Cooperativa de trabalhos em educação', sediada na referida cidade (EDUCOO, N: 06,1987). Atesta que persegue dois grandes objetivos, coerentes com a valorização do partilhamento coletivo em relação à problemática educacional: 'Comunicación y difusión: tem por finalidade estabelecer e manter contato com e entre os docentes a nível nacional, dar a conhecer todo material útil para o esclarecimento de nossa realidade, e oferecer perspectivas pedagógicas inovadoras. Talleres de investigación y capacitación: refletir as dificuldades da nossa problemática e buscar com todos uma solução' (EDUCOO, N: 06, 1987).

Conforme se afirmou acima, o ideário freireano é recepcionado segundo um viés marxista, provavelmente, mais intenso até do que a própria filiação de Freire a essa corrente. Sob esta perspectiva, encontramos na revista uruguaia 'Educación y Cultura Latino Americana', de tendência marxista-gramsciana, referência direta ao educador pernambucano. O já referido Editorial do quarto número, escuda-se no conceito de 'educação bancária' para denunciar que mesmo já tendo passado o período mais terrível da repressão, as forças reacionárias ainda exercem seu poder na educação via a impetração de normas e decretos para a política educacional que desviam a escola de seu papel emancipador. Neste Editorial, o periódico denuncia que: 'resulta evidente o interesse dos grupos mais reacionárias da sociedade em domesticar a educação e os educadores; em impor um ensino bancário segundo o

principio formulado por Paulo Freire, notavelmente centralizado e dependente do poder político em todos seus níveis de cisão, profundamente acrítico e impositivo no que concerne à práxis cotidiana da aula’ (*Educación y Cultura Latino Americana*, A: 2, N: 4, 1988: 01).

Assim, junto com Fanon, Martí e Dussel, Freire se insere no panteon composto pelos pensadores latinos americanos que refletiram nosso continente numa perspectiva atualmente identificada como pós-colonial. Servindo de aporte teórico para um olhar que ‘olhe’ nossa realidade e o lugar político de nossa educação a partir de nossos próprios olhos.

O registro da contribuição das ideias freireanas para a educação no Paraguai, infelizmente, encontrou-se apenas em material posterior à década estudada. Em 12 de setembro de 1992, o jornal ‘*Correo Semanal*’ noticia sua visita a Asunción, onde, segundo o jornal, Freire afirmara: “me fazia falta conhecer o Paraguai. Por razões políticas não me havia sido possível concretizar esse desejo” (*Correo Semanal*, 1992: 13). Sendo importante frisar que a recíproca é verdadeira: por razões políticas, a cultura pedagógica paraguaia ao longo dos anos oitenta pouco conheceu do pensamento de Paulo Freire. Mesmo, no início dos anos 1990, finda a ditadura de Strossner, o pedagogo é veiculado pelos setores mais conservadores como um ‘indiscutível “guru” da educação libertária’ (Idem), preocupado com a ‘transformação radical do medíocre modelo educativo imposto a nossos povos’ (Idem). Assim, mesmo depois do período mais arbitrário do regime paraguaio, Freire ainda é associado à pacífica defesa de ‘modelo’ educativo mais eficiente, menos medíocre.

Considerações finais

O contexto da abertura democrática fez emergir no debate pedagógico a defesa da liberdade segundo um amplo leque de significação. Movida em especial pela conexão do movimento sindical docente, pela ala progressista da Igreja Católica e até pela conjunção de interesses de setores ligados às escolas privadas, a integração do ideário pedagógico no Cone Sul se desenvolve com vigor ao longo dos anos 1980. A ideia de liberdade foi representada seja pela defesa das liberdades privadas, que no plano educacional tinha nos proprietários de escola seus maiores defensores; seja pela liberdade democrática, defendida pelos setores médios das sociedades da região e que se sintonizava com as releituras do escolanovismo; seja pela liberdade enquanto revolução das estruturas capitalistas, defendida por amplos setores do movimento sindical e que propõe o processo pedagógico enquanto ação contra hegemônica; seja pela liberdade enquanto libertação, proferida por atores relacionados à Igreja progressista cuja expressão no campo pedagógico se dá pela reflexão e prática freireanas. A integração do ideário pedagógico no Cone Sul se constituiu no bojo do próprio movimento de circulação e integração política dos

setores da sociedade civil ligados diretamente à educação: sindicatos docentes, representações patronais e a Igreja Católica, que é, desde a colonização, um dos principais atores do campo pedagógico em toda América Latina.

A interação foi expressa pela aproximação de ideias e práticas que se assemelham a tendências. O elemento recorrente que aproximam liberais-conservadores é a ideia do Estado enquanto guardião da liberdade e provedor da democracia e que a autonomia individual deve se dar nos limites legais. A aproximação entre os liberais-democratas se dá na valorização da liberdade enquanto ambiente da criatividade e democracia efetivada. A recorrência de noções e práticas relacionadas ao ideário gramsciano foi a que mais se manifestou enquanto uma tendência, baseada na representação dos profissionais da educação enquanto “trabalhadores da educação”, compreendendo a educação enquanto luta contra-hegemônica. Em relação à circulação do ideário freireano, temos que o elemento aproximativo é a difusa ideia de educação libertária, que busca incorporar a uma fenomenológica concepção de autonomia individual com a ideia de emancipação sócio-política.

Na época, a educação era representada por todas as tendências como o elemento necessário para a consolidação de suas respectivas concepções de democracia. Atualmente, apesar da perda de importância da educação na pauta política nos anos posteriores à abertura democrática, especialmente em decorrência das políticas neoliberais adotadas na região, a integração das ações educacionais no Cone Sul e de resto em toda a América Latina vivencia, a nosso ver, um momento promissor. Não apenas pela constituição da UNASUL e de algumas iniciativas dos governos ligados ao MERCOSUL para com o intercâmbio de discentes e docentes na região, mas, sobre tudo, pelo progresso na integração das representações dos trabalhadores da educação no continente expresso na realização do Encontro do Movimento Pedagógico Latino-Americano, que já está na segunda edição. Atestando que, mesmo diante de nossa frágil história democrática, é mais uma vez do povo latino americano que despontará as soluções para suas próprias demandas.

Referências

- Anderson, P. (1976) *Considerações sobre o Marxismo Ocidental* (Trad. Carlos Cruz). Porto: Edições Afrontamento.
- Azevedo, C., & Raminelli, R. (Org). (2011) *História das Américas: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Bandeira, L. (2010) *Brasil, Argentina e Estados Unidos: conflito e integração na América do Sul*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Carneiro, Dorothy (1982). “A integração da agência de ensino superior na comunidade”. *Ágora: Publicação do Conselho Estadual de Educação do Paraná*, Curitiba, Imprensa Oficial do Estado, Ano.02, No. 02 jan/dez.
- Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC.
- Chiavenato, J. (1980) *Stroessner: Retrato de uma Ditadura*. São Paulo: Brasiliense.
- CNBB (1979) “Diretrizes da ação pastoral da Igreja no campo da Educação”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Rio de Janeiro, Ano 08, No. 34, p. 51.
- Dorfman, M. (1979) “O jogo e a criatividade”. *Educação: Periódico da Faculdade de Educação da PUC-RS*. Porto Alegre, PUC-RS, No. 03, jun.
- Fávero, M. (1988) “A educação libertadora no cotidiano da escola”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Rio de Janeiro, Ano 17, No. 67: 70-76
- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido* (23^a Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandin D. (1983) “Elementos para estabelecer uma metodologia de ação transformadora”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Ano 12, No 48: 11-27
- ___ (1988) *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes.
- ___ (1988b) “Horizonte e Caminho”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Escolas Católicas do Brasil*, Ano 17, No 67: 51-57.
- Gramsci, A. (1981) *Concepção dialética da história*. Trad. C. N. Coutinho. 4^a. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haddad, Sérgio (1981) “Educação popular, educação de adultos e ensino supletivo”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Escolas Católicas do Brasil* Ano. 10, No. 40.
- ___ (1982) “Educação para a participação política: o exemplo de Paulo Freire”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 11, No. 43: 27-38.
- Landinelli, Jorge (1988) “La Función Pública de La Universidad Uruguaya”. In Morosini, Marília Costa (org) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: CORTEZ.
- Libâneo, José (1984) *Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6^a Ed. São Paulo: Loyola.
- Mello, Guiomar de (1983) *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. 3^a. Ed. São Paulo: Autores Associados & Cortez.
- Moraes, Ceres. (2000) *Paraguai: a consolidação da ditadura de Stroessner (1954-1963)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morosini, Marília (1998) *Universidade no MERCOSUL*. São Paulo: Cortez.
- Musse, Ricardo. A gênese do conceito de marxismo ocidental In Blog da Boitempo <http://blogdaboitempo.com.br/2012/02/10/a-genese-do-conceito-de->

- [marxismo-ocidental-coluna-de-estreia-de-ricardo-musse/](#) Acessado em 08/07/2013
- Nosella, Paolo (1983) “Debate: Compromisso político como horizonte da competência técnica”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez, Ano V, No. 14, p. 91-97.
- Novaro, Marcos & Palermo, Vicente (2007) *A Ditadura Militar Argentina 1976-1983*. (Trad Alexandre M. Silva). São Paulo: EDUSP.
- Richardson, Roberto (1983) “Pobreza rural, desenvolvimento e educação”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez, Ano V, No. 14.
- ___ (2003) (org) *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Roca, Miguel (1987) Julio Castro, Persona Buscada A Seguir Buscando. Palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 de agosto.
- Saviani, Dermeval (1980) *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.
- ___ (1983) “Debate: Competência Política e Compromisso Técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Cortez & Autores Associados, Ano 05, No. 15.
- Souza, João de (1985). “Aspectos Metodológico da pesquisa participante e a pesquisa-ação”. *Tópicos Educacionais: Revista do Centro de Educação da UFPE*, Recife, Vol. 03, No. 01/03.
- ___ (1990a) “A contribuição do CE face às necessidades educacionais da região”. *Tópicos Educacionais: Revista do Centro de Educação da UFPE*, Recife, Vol. 08, No. 02.
- Stroessner, Alfredo. (1977) *Política y Estrategia Del Desarrollo*. Assunção: Biblioteca Colorados Contemporâneos.
- Taborda S.J., Francisco (1981) “Educação e Justiça: tentativa de juízo teológico sobre a questão”. *Revista AEC: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*, Rio de Janeiro, Ano 10, No. 39: 36-56.
- Thiollent, Michel (1981) “Uma contribuição à pesquisa – ação no campo da comunicação sociopolítica”. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, São Paulo, Ano 03, No. 09.
- Trinidade, Hélió; Blanquer, Jean-Michel (2002) *Os desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Trinidade, Hélió (2001) “O Discurso da Crise e a Reforma Universitária Necessária da Universidade Brasileira”. In Gentili, P. (Ed.) *As Metáforas da Crise: “Da Universidade em Ruínas” á “Universidade na Penumbra”*.

Periódicos

Argentina:

EDUCCO: A II, N: 04, 1987 a AII, N: 06 1987.

Panorama Educativo In Clarín: maio de 1980 a julho 1987.

Novedades Educativas: AIII, N: 29, 1990 e A VII, N: 50, 1995.

Brasil:

Educação e Sociedade

Revista AEC

Uruguai:

Revista de Educación del Pueblo: 1ª Época, N: 28, 1976 a 2ª época, N: 45, 1990.

Cuadernos de Marcha: 3ª Época, A I, N: 03, 1985 a 3ª Época, A III, N: 21, 1987

Educación y Cultura LatinoAmericana: A II, N: 02, 1988 a A III, N: 06, 1989.

Paraguai:

Correo Semanal: 12/09/1992

Arquivo

Federación de Educadores del Paraguay (FEP)

El gaucho rioplatense del siglo XIX y las primeras décadas del XX: una tipología desde la historia y la literatura

Blanca Álvarez Caballero

Abstract:

In this article I put forward a historical-literary typology of the gaucho rioplatense. I focus on two fundamental moments in the history of the gaucho: the first one, ranging from the late 18th century (with the official historical-literary emergence of the gaucho) until the last third of the 19th century, with the disappearance of the legendary wandering gaucho bravo due to the ongoing modernization process. In the second moment the gaucho becomes either a paid employee in the ranch, or a hunter outside the limits of the ranch, or a "compadrito". I will analyze the gaucho –in particular, the gaucho found in poetry- in his particular social environment which included diverse human races, an aspect which shaped his personality.

Keywords: gaucho rioplatense, racial typology, work, modernization.

El origen del gaucho

Tiempo después de que los colonizadores españoles introdujeron el ganado en la zona rioplatense, éste se multiplicó y generó una personalidad y un modo de vida característicos de los hombres que con el tiempo habrían de ser conocidos como gauchos. Daniel Vidart establece que la primera vaquería legal se efectuó en la Banda oriental en 1714, en que cruzaron el Río Uruguay contratistas y peones con el propósito de arrear ganado hacia la orilla argentina. Traían permiso sólo para recoger vacunos, pero ellos se dedicaron clandestina y entusiastamente a cuerear y negociar las corambres con los portugueses, con lo que surgieron así los antecesores del gaucho (1955: 38). Asimismo, al finalizar el siglo XVIII, surge en documentos de la época el nombre de "gaucho", que hasta entonces los conquistadores habían nombrado changador, gauderio, guazo y camilucho con tono peyorativo (García, 1963: 5-6). Por su parte, Daniel Vidart confirma que el gaucho uruguayo nació onomásticamente en 1790, feneció socialmente entre 1875, año inicial del alambramiento y 1904, en la última revolución campesina (1955: 116).

Durante los siglos XVIII y principios del XIX, el gaucho se caracterizó por ser nómada, apasionado de la libertad y del azar, que lo llevaron a cambiar

constantemente de residencia y a sentir un gran amor por el juego, el desarraigo geográfico, económico y emocional; pues no solía echar raíces familiares ni sentimentales con nadie, el dinero y la mujer iban y venían, tal como el horizonte y el trabajo en las estancias; demostrador de sus habilidades físicas para bolear, enlazar, arrear, cuerear y domar reses; actividades que, aunadas a su coraje y valentía para combatir contra el indio, el godo y el portugués, le valieron un gran amor y una necesidad por lo violento, desde lucirse en el oficio de ser gaucho, así como en peleas y asesinatos en pulperías, hasta convertirse en caudillo. Buscó entonces ser libre, valiente, hábil y aventurero, a pesar de que en ocasiones viviera oprimido, primero por los españoles que lo hicieron combatir contra el indígena y el gobierno durante el siglo XVIII y parte del XIX, después contra los propios gauchos, ya fueron brasileños, argentinos u orientales; pues el gaucho no fue un tipo étnico, sino social.

Fomentada por la escasa población y las características geográficas de las llanuras y penillanuras, la soledad del gaucho le generó un lenguaje parco, como indica Serafín García: “Se expresaba generalmente por medio de monosílabos o de frases muy concisas, cortadas casi siempre por silencios bruscos.” (1963: 8). A esto agrega Zum Felde: “Su lengua es mezcla de castellano arcaico del siglo XVI, con elementos indígenas, a los que se agregan más tarde voces portuguesas y africanas... El refrán es su forma típica de respuesta” (1972: 21).

En el siglo XIX la corambre se vuelve parte del pasado y el tasajo busca expresiones comerciales y técnicas. En la segunda mitad del siglo XIX se hace uso del telégrafo y del ferrocarril en Uruguay; a principios del Siglo XX se incluye el frigorífico en la vida rural uruguaya y el gobierno de ese país no cuenta con más caudillos, sino con dirigentes civiles e intelectuales. Éste es el triunfo de la ciudad sobre el campo y es el ocaso del gauchaje, al que poco a poco aniquilaron las guerras, el arribo de inmigrantes y, fundamentalmente, el proceso modernizador.

Esto explica que, a fines del siglo XIX y principios del XX, el gaucho ya no sea o no tenga que ser habilidoso en el aspecto físico como antaño. El cambio de indumentaria, la suspensión de boleadoras, la instalación del alambrado, el uso de automóvil y demás artefactos tecnológicos, lo redujeron a peón o a capataz asalariado. El espacio para la libertad resultó estrecho: hubo un sistema político-económico encarnado en la autoridad policiaca y en el patrón, que lo tomaron dependiente. A esto contribuyó, también, la aparición de la mujer en roles sedentarios laborales y familiares.

Grupos raciales

Entre los principales tipos raciales que aparecen en el curso de la historia rioplatense como en el desarrollo de su literatura se encuentran los indios charrúa y

pampa, el gaucho de ascendencia europea, el negro y aindiado, así como dos inmigrantes: el godo (español) y el gringo (italiano).

A) El charrúa. Zum Felde explica que diversas tribus aborígenes, entre las que se encontraban los charrúas, pertenecientes a la raza guaraníca, eran fundamentalmente errantes a la llegada de los españoles; carentes de adelantos técnicos importantes, pues desconocían los metales, la agricultura y el pastoreo. La caza y la pesca eran sus únicos medios de vida, habitaban en tolderías hechas de cuero y sólo empleaban la madera en sus canoas, no tenían institución política ni religiosa y su lengua era gutural (Zum Felde, 1972: 7); dado que el caballo, la guitarra y el façón son españoles; el poncho, el chiripá, el mate y otros elementos indígenas son traídos por los españoles del Paraguay y del Perú... los dos únicos elementos nacionales gauchescos que pueden considerarse como de origen charrúa, la vincha y las boleadoras, son comunes a todas las tribus aborígenes del sur, usándose desde el Paraguay hasta la Patagonia (Zum Felde, 1972: 9).

Por su parte, Daniel Vidart comenta: “El charrúa fue exterminado y el no-charrúa mezcló su sangre con la del blanco. Pero ambos afloran como esencias: el charrúa dejó el legado de su coraje arisco al paisano que hubo de enfrentarlo y el indio manso de otras parcialidades imprimió su huella en la constitución física y espiritual de un tipo campesino que aún perdura” (1955: 53). Ésa es la razón por la que el charrúa prácticamente no aparece en la literatura gauchesca, sin embargo es importante remitirme ahora a *Tabaré*, de Juan Zorrilla de San Martín; texto que si bien no puede considerarse como gauchesco, sí es un testimonio relevante de la filosofía del charrúa. Además de que varias actitudes de éste mostradas en *Tabaré* aparecerán más tarde en textos de temática gauchesca, lo cual da a conocer la influencia del poema uruguayo en el otro tipo de literatura.

El protagonista *Tabaré*, hijo de una española hecha cautiva por los indios, vive entre éstos, por lo que adquiere su personalidad silenciosa, huraña y fiera. El indio charrúa es el que “...jamás un ruego;/ Nunca una sola lágrima/ Plegó los labios, ni nubló los ojos/” (Zorrilla, 1970: 74). El indio charrúa tiene ritos en los que mezcla la euforia que produce el alcohol con la violencia humana, sacrifica a la mujer cada vez que lo desea y es supersticioso: “¡Los indios ebrios,/ Avivan diez hogueras/ Encendidas en torno de un cadáver/ tendido sobre un lecho de maleza!/ Es un viejo cacique. El sueño frío/ se ha entrado por sus venas;/” (Zorrilla, 1970: 50). Su violencia contra el español y el mestizo (sea gaucho o no) se expresa en este fragmento: “...Por todos lados/ Los indios atraviesan,/ Aullan, corren, saltan jadeantes,/ dando al aire las rígidas melenas;/ Hacen silbar las bolas, agitadas/ En torno a las cabezas;/ Chocan las lanzas,/ Los cerrados puños,/ Con feroz ademán al aire elevan.” (Zorrilla, 1970: 151).

Estas características son también atribuidas al indio pampa que aparece en la poesía gauchesca; el texto más claro en ese sentido es *Martín Fierro*, dado que el

gaucho protagonista estuvo tres años en la frontera india, de los cuales un año sirvió a la autoridad argentina para matar a los indios pampas y dos años fue cautivo de éstos, por lo que los conoció de cerca: “El indio pasa la vida/ robando o echao de panza;/ la única ley es la lanza/ a que se a de someter;/ lo que le falta en saber/ lo suple con desconfianza:” (Borges, 1984: 642), “Es duro con el cautivo,/ le dan un trato horroroso./ Es astuto y receloso,/ es audaz y vengativo.” (Borges, 1984: 642). Asimismo, en *Tabaré* se menciona que “El bárbaro sólo sabe emborracharse y peliar./ El indio nunca se ríe/ y el pretenderlo es en vano,/ ni cuando festeja ufano/ el triunfo en sus correrías.” (Zorrilla, 1970: 197). Dicha concepción es apoyada por el crítico Daniel Vidart:

Nuestro indio levantisco, ladrón, homicida, borracho, en perpetuo plan de malón y estupro... influyó en el temperamento nacional... El campesino uruguayo vivió siempre temeroso de la caballería charrúa. Hecho a la hípica de las faenas ganaderas tuvo que acogerse a la épica de la lanza para defender su familia y sus bienes. Tuvo que aindiarse. (Vidart, 1955: 163)

En *Martín Fierro*, el trato del pampa a la mujer y al niño es de esta manera: “He visto en ese destierro/ a un salvaje que se irrita/ degollar una chinita/ y tirársela a los perros.” (Borges, 1984: 656), “En la crianza de los suyos,/ son bárbaros por demás/.../ en una tabla los atan,/ los crían así y les achatan/ la cabeza por detrás.” (Borges, 1984, 657), “entre aquella gente ruda,/.../ es gala que la cabeza se les forme puntiaguda.” (Borges, 1984: 658). Asimismo, el indio es un buen jinete: “El pampa educa al caballo/ como para un entreverso;/ como rayo es de ligero/ en cuanto el indio lo toca” (Borges, 1984: 665), “En el caballo de un pampa/ no hay peligro que rodar./ ¡Jué pucha! –y pa disparar/ es pingo que no se cansa./ Con prolijar lo amansa/ sin dejarlo concorviar.” (Borges, 1984: 665). Los indios del campo rioplatense se mataron entre sí, fueron asesinados por el gobierno español y, posteriormente, por el criollo, mientras que algunos sobrevivientes fueron transformados en gauchos.

B) El negro. Este hombre llegó como esclavo al mundo americano y es de esta manera su primera participación en la literatura argentina. El texto literario en que el negro aparece por vez primera es “La heroica defensa”, editado hacia 1807, poema de Pantaleón Rivarola que da fe de la valentía y destreza de los negros en combate contra los ingleses para salvar la región sudamericana: “Pablo Jiménez, esclavo/ pardo agregado a su cuerpo,/.../ obró con gran lucimiento./ mató el solo a dos ingleses,/ batallando cuerpo a cuerpo, /” (Orta, 1974: 12), “otro bravo y fuerte negro,/ armado sólo con pica/ escaramusas va haciendo/ a estilo de su país/.../ Y, por entre el humo corre/ hacia el inglés con denuedo,/ y antes que éste cargue el arma un fusil/ con su lanza le abre el pecho.” (Orta, 1974: 13).

En *Martín Fierro* el protagonista mata a un negro a raíz de coquetear éste con la mujer del otro. Allí se aprecia el racismo hacia el negro, Fierro dice: “A los blancos hizo Dios / a los mulatos San Pedro / a los negros hizo el diablo / para tizón del infierno.” (Borges, 1984: 604), aunque al ser viejo se arrepiente –quizá se siente culpable del asesinato que cometió–; entonces expresa que los negros son amorosos, que tienen gran inteligencia y que Dios hizo al negro y al blanco con las mismas virtudes y defectos. En otra ocasión Martín Fierro se refiere al negro al decir que como éste no fue velado ni enterrado y no se le rezó, la gente decía que en la noche serena solía verse una luz mala como de alma que anda en pena (Borges, 1984: 606). Por su puesto, aquí aflora la cultura supersticiosa típica de los gauchos.

Ya en la novela, en *Tierra de matreros*, de Fray Mocho, hay un pasaje sobre el negro Pérez conocido como Chacha-Mora; se trata de uno de un matrero famoso, a quien alguna vez un comerciante le ofreció dinero por raptar a una mujer. Así lo hizo, pero el comerciante se cansó de esperar al negro con su presa, por lo que el otro se armó con gente y mató al negro (Fray Mocho, 1960: 44). En *El gaucho Florido* hay un personaje negro, Juan, quien sufre el rechazo amoroso de la mujer, la inadaptación y la culpabilidad por ser negro: “Si yo fuera rubio... es triste ser negro. Vos tuavía sos medio clarote, pero yo... y los negros en todas las pencas de la suerte comemos cola” (Reyles, 1969: 34). Con lo que observamos tres características del negro en la literatura gauchesca: es víctima del racismo, muere asesinado –de preferencia joven– y es un personaje secundario, cuando no terciario.

Daniel Vidart indica que “desde la fundación de la Colonia por los portugueses en 1680 hubo negros en la Banda Oriental” (Vidart, 1955: 57). El crítico establece semejanzas y diferencias entre el indio, el blanco y el negro: tanto éste como el blanco son cantores y payadores (Vidart, 1955: 57); “Puede el indio ser un músico excelente, pero no es un cantor. El indio no improvisa, repite el treno folklórico de su raza. En cambio los blancos y los negros aman las canciones y gustan improvisar, fabrican mundos de fantasía, ir a contrapelo con los dictados folklóricos” (Vidart, 1955: 57). Además, como se sabe,

El legado lingüístico del negro es la más significativa de sus influencias... como en las palabras: bombo, bitoque, bamba, bujía, cachimbo, cachimba, catando, cacunda (caballo con el espinazo jiboso), catanga, catonga, capanga, cafúa, candombe, canga, dengue, malambo, mandinga (diablo negro, popularizado también en nuestra leyenda como un duende bromista y no como un espíritu atroz), marimba. Matungo, milonga, quilombo, quibeb, tango, tarimba, zambomba. (Vidart, 1955: 58)

C) El godo (el español) y el gringo (el italiano). Respecto al español aparece ya en los primeros textos de la poesía gauchesca, como en *Poemas*, texto de principios del siglo XIX, de Bartolomé Hidalgo, en que se habla con resentimiento

del sistema colonizador español; se denuncian injusticias que comenten autoridades ibéricas, ya que el texto propone la independencia argentina de ese yugo europeo por ejemplo al referirse a Fernando VII: “Lo que el rey siente es la falta/ de minas de plata y oro;” (Borges, 1955: 6), “para la guerra es terrible,/ balas nunca oyó sonar,/ ni sabe qué es entrevero,/ ni sangre vio coloriar.” (Borges, 1955: 5), “eso que los reyes son/ imagen del Ser Divino,/ es (con perdón de la gente)/ el más grande desatino.” (Borges, 1955: 5) y “...guárdense su chocolate [a los españoles],/ aquí somos indios puros [los gauchos combatientes]/ y sólo tomamos mate.” (Borges, 1955: 6). Esa recreación literaria del conflicto independentista entre el godo [español] y el gaucho rioplatense corresponde con el rechazo de éste hacia el otro a nivel histórico, ya que el español del siglo XVIII y principios del XIX coartó la libertad del paisano, pues, como apunta Alberto Zum Felde:

Nada sabe el gaucho de régimen de gobierno, ni de Leyes de Indias, ni de derechos políticos, ni de libertad económica, ni de autonomía nacional; sólo sabe una cosa: que odia al godo.

El godo es, para él, la dominación orgullosa, la autoridad arbitraria, el despojo de la libertad y de la tierra. Para el indio es la conquista que lo arroja de su suelo; para el matrero, la policía que persigue, encarcela y mata; para el peón es la altanería patronal que relega y humilla,..., la guerra contra el godo da sentido a la vida del gaucho... La guerra misma es ya para él la independencia, puesto que le libera de la autoridad y del trabajo. (Zum Felde, 1972: 44)

No obstante, en literatura posterior, al ser superada la efervescencia independentista, comienza a haber cierta tolerancia en el trato entre el gaucho y el godo. De hecho, cerca de la primera mitad del siglo XIX en la literatura gauchesca es muy común hallar al español mencionado como dueño de pulperías. Así, en *Paulino Lucero* de Hilario Ascasubi, un personaje comenta: “...me apié en lo de un español,/ pulpero de mucho agrado;” (Borges, 1955: 41). En *Martín Fierro* sólo se dice que un vasco era dueño de un boliche: “...al entrar [al boliche]/ le dio un empujón a un vasco/ y me alargó un medio frasco/ diciendo: ‘Beba, cuñao’”. (Borges, 1984: 607). En la nota a pie de página del libro se aclara que: “Vasco no es, aquí, un consonante forzado. Los dueños de las pulperías eran casi siempre vascos” (Borges, 1984: 607).

En *El matrero Luciano Santos*, poema del uruguayo Antonio D. Lussich, sí se muestra con cierto rechazo a un pulpero por parte del personaje Julián, quien no está de acuerdo en que los inmigrantes europeos lleguen pobres a América y allí se hagan ricos. En el texto no se especifica que se trata de un español, sino sólo de un nación, es decir, de un europeo, pero es factible suponer su nacionalidad, pues, como comenta Alberto Zum Felde (1972: 22), a principios del siglo XIX son

vascos y gallegos quienes instalan las primeras pulperías. El diálogo entre Julián y otros personajes es el siguiente:

[Centurión]. Parece el pulpero alhaja,/ se conoce por la pinta.../ [Baliente]. Si es más fino que la tinta/ con que marcan la baraja. Ansina son las naciones,/ pa engatusar, muy prosistas,/ hasta los que andan de arpistas/ llevan el oro a montones./ [Centurión]. No crean eso,/ compañeros,/ hay extranjias muy cumplidos.../ [Julián]. Pero pocos conocidos,/ tuitos salen picoteros./ Los largan de las Uropas/ sin con qué alegar si quiera,/ y aquí cañ en montonera/.../ en la vida trañ más ropas/ que las que cargan encima. (Borges, 1955, 436)

En la historia de Uruguay y Argentina, “tras los canarios invaden el campo los italianos, agricultores más avanzados, pero más resistidos por la sensibilidad criolla. Se desparraman después de la Guerra Grande...” (Vidart, 1955: 32). Esos italianos, llamados gringos por los gauchos, “...proletariado inteligente, laborioso y pacífico se dedican al pequeño comercio y a la pequeña industria, cultivan las tierras, la avicultura y la granja... Su inteligencia mercantil, sus hábitos de ahorro y privación, su laboriosidad paciente, la rápida valoración de las propiedades... hacen que a la vuelta de algunos años, muchos de estos inmigrantes hayan amasado una fortuna...” (Zum Felde, 1972: 232).

En la literatura gauchesca no sólo los godos y los gringos, sino también portugueses e ingleses suelen ser presentados como pobres que se hacen ricos en América; también aparecen como los que introducen tecnología europea sofisticada en nuestro continente y, en el caso de los que conviven muy cerca de los gauchos, como trabajadores torpes, incapaces de ser bravos ni de ser eficientes en el trabajo corporal o físico. Todas esas formas de ser de los europeos, ya *gringos* o simplemente *naciones*, por lo regular desagradan a los gauchos, pues alteran su ritmo de vida en la campaña. Así, en *Aniceto el gallo*, de Hilario Ascasubi, se afirma: “A más de eso la gringada/ del otro lado del charco/ diariamente llega un barco/ y nos larga una manada:/ el mes pasao de copiada/ cerca de tres mil llegaron/.../ y en la ciudad y la campaña/ toditos se acomodaron/ Luego entran a trabajar/ y al instante se arman ricos/” (Borges, 1955: 133-134), “...nos han traído estos bribones [los gringos]/ la-cometiva y güevones [la locomotora y sus vagones]/ y ruina de mis carretas.” (Borges, 1955: 135), “A esto le llaman progreso/ los salvajes hablantines/ mientras los pobres rosines/ agachamos el pescuezo,/.../ nos desprecian y arruinan/ y después que nos trajinan/ pasean holgaos en coche.” (Borges, 1955: 135).

En *El matrero Luciano Santos*, de Lussich, también se protesta contra el gringo: “Los cristos que soportamos/ somos nosotros los pobres [los gauchos]/ que se nos juyen los pobres/ cuantimenos lo pensamos;/.../ mientras las contribuciones/ sobre el gaucho menudean/ y los gringos no saquean/ a puras reclamaciones.” (Borges,

1955: 482). También en *Martín Fierro*, de Hernández, el protagonista se queja de los gringos: “Yo no sé por qué el Gobierno/ nos mandan aquí a la frontera/ gringada que ni siquiera/ se sabe atracar un pingo/.../ No hacen más que dar trabajo, pues no saben ni ensillar./ No sirven ni pa carniar,/.../ Si hay calor, ya no son gente;/.../ Si yela. Todos tiritan...” (Borges, 1955: 598).

Un eco de ese desprecio al gringo lo encontramos en *El gaucho Florido*, de Reyles, al señalar, doña Justa y un capataz, respectivamente, la torpeza de los gringos: “El paisano atorau me apesta... El augarse en poco agua, pa’ lo gringo chapetones” (1969: 54) y “El patrón, criollo viejo, no prefiere a los gringos; tiene necesidad de hombres camperos y al mismo tiempo capases de trabajar en los bretes, de esquilar...” (1969: 17). Asimismo, el narrador menciona que en los bailes las mujeres preferían a los gauchos que a los gringos: “A los gringos las mujeres no les llevan el apunte, salvo alguna vejacona que quería ‘casorio y comodidá’” (1969: 39). En esa novela también aparece un español como pulpero: “...un vasco de recias espaldas, ancho cogote y todo afeitado...” (1969: 39). También se comenta que hay una pareja de españoles, el hombre es maestro y la mujer cosía para todas las chinas de la estancia (1969: 33), “...habían pasado muchas miserias antes de llegar al Tala Grande [la gran estancia de la novela] y se encontraban allí como en la gloria desde diez años atrás, ahorrando cuento podían para redondear una buena pelota y volver a su tierra...” (1969: 34).

Cuatro tipos de gauchos

Es difícil hacer un seguimiento de transformaciones específicas del rol socioeconómico del gaucho en el nivel histórico como en el literario, por la cercanía espacio-temporal que requiere ese mundo tan especializado para ser comentado. Sabemos que en la segunda década del siglo XVIII ya se registra la designación de gaucho de manera oficial, pero no es sino hasta la segunda mitad del siglo XIX que comienza a realizarse una categorización de éste; por ejemplo, Domingo Faustino Sarmiento clasifica al gaucho en cuatro tipos:

1. El rastreador. Conocía las huellas de un animal entre mil, sabía si éste había andado despacio o ligero, suelto o tirado, cargado o vacío (1991: 24). En la literatura un ejemplo de éste se muestra en *Santos Vega*, en que un rastreador es solicitado por un comandante para encontrar a un salteador asesino.

2. El baquiano. Era reservado, conocía veinte mil leguas cuadradas de llanura, bosques y montañas, era un gran topógrafo y de él dependió, en gran medida, el éxito o fracaso de la conquista de una provincia o la suerte de una batalla (1991: 25). En *El matrero Luciano Santos*, de Lussich, sólo es enunciado una vez (Borges, 1984: 434).

3. El gaucho malo o matrero. Era un misántropo, perseguido por la justicia desde hace muchos años; su nombre era temido y pronunciado en voz baja, vivía de perdices, a pesar de que robaba y traficaba caballos –era, muchas veces su ocupación–, para Sarmiento el gaucho malo no era un bandido, no era un salteador (1991: 27). No obstante, Alberto Zum Felde nos dice que el matrero surgió a fines del siglo XVIII y perduró todavía en el siglo XIX. Fue un “gaucho rebelde, delincuente y perseguido. Puede decirse que hasta entonces todo el gauchaje ha sido matrero, es decir, ha vivido a su arbitrio, fuera de toda ley civil, sustentándose del ganado y los frutos que la naturaleza puso al alcance de su mano en la tierra sin dueño” (1972: 23). Pero a fines del siglo XIX y principios del XX, el matrero ya no anda libre, como considera Zum Felde, sino escondido por el peso que ya ejerce la autoridad. En la literatura esta situación tan radical la viven los personajes Luciano Santos en *El matrero Luciano Santos* y Juan Yacaré en *Tierra de matreros*, entre otros.

En *Santos Vega*, de Ascasubi, el gaucho delincuente, el matón, es comúnmente llamado salteador, en el texto aparece uno que llega a la casa de un campesino y lo asesina (Borges, 1984: 339). En la misma obra la palabra matrero aparece poco, sólo refiere a algún gaucho que se esconde de la justicia por haber cometido un delito. Por otro lado, el personaje Luciano Santos, en el texto del mismo nombre, vive como matrero porque fue llevado por la gente de José Gregorio Suárez para luchar por situaciones políticas, escapó y al regresar a su rancho, que se encontraba en buen estado, una fuerte lluvia la destrozó; por lo que el personaje tuvo que esconderse en los montes, además de que los colorados lo perseguían por haberse fugado. Entonces, vivió como matrero (Borges, 1984: 511-534).

Pero es *Tierra de matreros*, de Fray Mocho, el texto que establece con claridad la forma de vivir de éstos en las tierras bajas de Argentina. El narrador comenta que los matreros eran ásperos y difíciles, practicaban el disimulo y las rastrería, no vivían en la pampa sino escondidos en el monte porque “tenían aún sus deudas con la policía, unos porque habían dado un tajito sin consecuencia o se habían alzado una muchacha, otros porque les atribuían la venta de un caballo mal habido o unas carneadas misteriosas en la estancia de ‘un amigo del comisario’” (Fray Mocho, 1960: 11). “Allí no se recibían visitas ni había familias; los hombres vivían como las fieras y se miraban con recelo, la muerte acechaba” (1960: 40) porque “el que deja un difunto boca arriba es al ñudo que matrereee” (1960: 40). El mundo del matrero es visto en esta obra como un lugar salvaje, de desconfianza, degradación, muerte, vicio, hostilidad y aislamiento, mientras que el de las tierras altas es el gaucho trabajador, responsable, el que sabe enlazar, domar, carnear y todas las artes del oficio, es el gaucho idealizado.

4. El cantor. Entre los cantos del payador y el surgimiento de la poesía gauchesca hay cierta relación. Serafín García nos dice que los comienzos de la payada no se han establecido con exactitud, pero en el último tercio del siglo XVIII eran muchos los payadores de oficio dedicados a hacer contrapuntos:

Consistían estos lances en la improvisación versificada de preguntas y respuestas cuyo molde constitúyanlo, por reglas general [sic], la cuarteta octosílaba o la décima, esta última acompañada habitualmente por un aire de cifra, desprovisto en absoluto de ‘floreos’ que se estiraba a voluntad entre una y otra estrofa, de acuerdo con las necesidades de la inventiva poética, ..., fruto espontáneo de la inspiración del cantor.

Largo tiempo podían durar los contrapuntos de marras. Tanto como fuera menester para que uno de los adversarios fracasara en alguna respuesta o se negara a continuar preguntando, lo cual implicaba un tácito reconocimiento de su derrota. (García, 1963: 12)

Del español tomó el payador la forma métrica de las viejas canciones peninsulares y el instrumento que las acompañaba, esto es, la vihuela. Aunque no se conservan escritos de la labor de los payadores, ya que “aquellos andariegos cantores, siendo analfabetas como eran, no poseían para la conservación de sus versos otro registro que el de la propia memoria... como no lo poseían tampoco aquellos auditorios campesinos, analfabetos también” (1963: 16-17). “La tradición oral que procuró conservarlas [a las payadas], al ir las propalando de vivac en vivac... fue desvirtuándolas de manera progresiva... no quedó a la postre sino un recuerdo vago, desleído, que los años acabaron por disipar” (1963: 17). El payador “no tiene residencia fija; su morada está donde la noche lo sorprende; su fortuna en sus versos y en su voz... no bebe, si la música y los versos no lo exitan y cada pulpería tiene su guitarra para poner en manos del canto” (Sarmiento, 1991: 28). Un gran ejemplo de esto en la literatura lo constituye Santos Vega, en el texto del mismo nombre.

A diferencia de la payada, propia del gaucho, en su mayoría ignorante de la escritura, la poesía gauchesca es creación literaria de hombres cultos que pudieron o no tener estrecha relación con el campo. Ésa es la primera razón del abismo entre la poesía gauchesca y los cantos gauchos, la segunda lo constituyen los diferentes momentos de cada una: la payada surge en el último tercio del siglo XVIII, cuando el ganado y el gaucho fluían libres y rebeldes por el infinito horizonte; mientras que la poesía gauchesca se inaugura a principios del siglo XIX, a conveniencia de intereses políticos e intelectuales de los autores, que pudieron o no sufrir las penurias del gaucho real, que más bien fueron soldados a principios del XIX y estancieros cultos a fines de ese siglo, quienes se propusieron en su literatura rescatar al nostálgico gaucho como símbolo de identidad nacional, pues, como señala el crítico Ángel Rama:

Fueron miembros de la burguesía urbana, educados frecuentemente en las universidades capitalinas como futuros dirigentes políticos, pero hicieron suya aquella causa con mayor convencimiento y realismo que el usado por sus antepasados románticos en la de los indios; en parte porque se trataba de un debate que afectaba a integrantes de la misma criollidad... La asociación de escritores y hombres de campo fue impulsada por las vinculaciones de tipo político e implicó la coparticipación en las guerras civiles: en ellas los poetas adquirieron el mejor conocimiento de esos pueblos condenados, ya que lo obtuvieron de sus momentos de rebeldía, a diferencia de los escritores del modernismo [los posteriores] que comenzarán a conocerlos como peones de las estancias. (Rama, 1985: 97-98)

Los tipos de gauchos mencionados fueron desapareciendo conforme la estancia se convirtió en un complejo organizado que requirió empleados prácticamente asalariados, ubicados en dos categorías: peones y capataces, como producto del sistema capitalista. Los primeros poco aparecieron en la literatura, fueron marginados, mal pagados e hicieron actividades simples. Los segundos fueron por lo general –al lado del patrón– los protagonistas de los textos literarios. Los gauchos rastreador y baquiano ya poco tuvieron que hacer en este nuevo contexto, ya no fueron necesarios debido al crecimiento poblacional y al desarrollo tecnológico. El gaucho de principios de siglo XX siguió cantando y tocando su vihuela, pero el valor que ya tuvo el dinero hizo que no pudiera dedicarse exclusivamente al canto como antaño, pues debió trabajar en una estancia y mantener una familia. El matrero, por su parte, ya no pudo esconderse tan fácilmente de la autoridad –cada vez más eficaz–, pero sí logró inyectar muchos de sus rasgos a un nuevo tipo social: el compadre.

Uruguay a principios del siglo XX: el proceso modernizador y la transformación del gaucho

Conforme concluía el siglo XIX y se iniciaba el siglo XX, varias capitales latinoamericanas se modernizaron, entre ellas, Montevideo. Esto ocurrió debido a la inmigración europea llegada a Uruguay, a ideas progresistas en materia científica, educativa y política. En lo gubernamental, como explica Alberto Zum Felde: “El feudalismo caudillesco y la prepotencia militarista están vencidos. Para llegar a ese resultado ha sido forzoso que el presidente abusara de los poderes constitucionales, ejerciendo una dictadura” (1972: 221), “la dictadura presidencial es de carácter civilista; ahora los que mandan son los doctores” (1972: 218). Y son ellos, los hombres instruidos, quienes se encargaron de llevar no sólo a la capital uruguaya, sino al país, en general, a la modernidad.

En Montevideo, hacia 1909, la extensión de la red tranviaria se amplió, se incrementó el consumo de energía eléctrica, surgieron pequeños talleres de

industrias livianas y aumentó considerablemente la población laboral urbana (*Cfr.* Vidart, 1955: 35). En lo concerniente a la educación, explica Roque Faraone, la Universidad se había creado en 1849, pero organizó sus tres primeras facultades en 1876, 1878 y 1888. Tal institución era liberal y se reducía a los estudios de medicina, derecho y matemáticas. Ya en 1894 se graduó el primer arquitecto y los tres primeros ingenieros en 1892 (Faraone, 1968: 23).

En el campo dos de los grandes acontecimientos sociales en Uruguay fueron el alambrado y el ferrocarril; el primero, explica Raúl Jacob, incrementó la productividad ganadera, puso fin a los años de litigios, precisó límites, incorporó tierras fiscales, cortó quebradas y montes, bordeó o cruzó arroyos y caminos, ajustó la propiedad privada que ya la Constitución de 1830 había proclamado como derecho “sagrado e inviolable” y consolidó el latifundio. Su impulso de sebe a la clase dirigente de los rurales (Jacob, 1969: 43); mientras que “El ferrocarril puso en contacto, a partir de la década de los 90, a las unidades de producción, estancias y saladeros, con las zonas de reembarque” (Jacob, 1969: 14).

El desarrollo de la modernización ganadera sólo fue posible por la coincidencia en ideas del gobierno y la clase dirigente ganadera: los estancieros, quienes en 1871 ya habían fundado la Asociación Rural Uruguay (Jacob, 1969: 15), mientras que en 1876 entraba en vigencia el Código Rural de Uruguay, aprobado en 1865. Cabe destacar que este código fue el segundo elaborado en América del Sur (Jacob, 1969: 26-27). En cuanto al frigorífico, Norberto Estrada opina que constituye una maquinaria muy moderna, pues, a principios del siglo XX tenía la capacidad para faenar 1500 capones y 100 novillos diarios y en sus bodegas se podían almacenar 2000 reses vacunas y 3000 capones; contenía una sección de saladero con galpones, varales para secar cueros vacunos y una prensa hidráulica, entre otras cosas. Asimismo, en 1902 fue fundada la sociedad La Frigorífica Uruguay. En 1904 comenzó la primera faena y se terminó en 1905, habiendo matado 4051 vacunos y 100432 capones. Para 1906, en la segunda faena se tenían 11330 vacunos y 140942 capones faenados, por lo que el avance fue considerable (Estrada, s/n: 64-65).

Otro aspecto importante en el desarrollo rural uruguayo fue la inclusión del teléfono y el surgimiento de la radio rural, aunque ésta apareció hasta la década de los treinta y, como menciona Alberto Methol Ferré, sirvió para abreviar o cicatrizar la diferencia entre campesinado y medio urbano. También cumplió la función de dar a conocer una unificación de precios entre una provincia y otra; era, además, la cura que tenía a la mano la soledad campesina (Methol Ferré, 1958: 9-10).

Tres distinciones laborales: el peón, el patrón y el capataz

La nueva forma de concebir el mundo compirano a fines del siglo XIX hizo del gaucho un capataz asalariado que convivió fundamentalmente con el peón y el

patrón; éste era entonces el estanciero instruido, de mundo, el que conocía Europa y gustaba de disfrutar de viajar continuamente. En ese sentido, tanto el escritor argentino Ricardo Güiraldes como el uruguayo Carlos Reyles, dejaron ver claramente esta división de roles sociales en sus personajes narrativos en *Don Segundo Sombra*, *Raucho* y *El gaucho Florido*. Pero es esta última novela la que mejor aborda la transición hacia la modernización y la transformación del gaucho bravo antiguo en empleado. Por lo que la tomaré como ejemplo para situar las siguientes tres categorías.

1. El peón

Los peones, prácticamente pocas veces son mencionados en el texto. Suelen aparecer como una masa, como algo abstracto. No son personajes activos, ni siquiera tienen nombre. Son únicamente sirvientes que hacen actividades que cualquiera puede hacer, es decir, sin una preparación especial: “Con el permiso del capataz, algún peón solía ir a tomar mate de a caballo a tal o cual rancho, o dejando pastar la hacienda en una ladera suculenta iban todos a las pulperías” (Reyles, 1969: 10), “La peonada salía con el cielo estrellado aun para ir arrollando la hacienda” (1969: 22), “se bailaba en la casa de los mayordomos, los capataces y los ranchos... En las puertas se amontonaban los mirones [los peones] que no se mezclaban en el rítmico y sonoro turbió” (1969: 46), “los peones arrollaban la tropa” (1969: 123).

2. El patrón

La figura del patrón, don Fausto, en *El gaucho Florido*, deja ver dos aspectos fundamentales que Carlos Reyles quiere resaltar: uno es la parte acartonada del personaje que consiste en ser presentado como el hombre completamente virtuoso, es decir, con un carácter agradable, trabajador, apuesto –aunque viejo–, sin vicios, respetuoso y, sobre todo, bastante idealizado por el autor. La filosofía del personaje es la siguiente: “Hacer el bien, darle de comer a mucha gente, auxiliar al menesteroso, dejarle una gran fortuna a Faustito eran los versículos de su evangelio” (Reyles, 1969: 47), “Cuando veía a un hombre medio roto le regalaba diez pesos para que se comprase pilchas nuevas” (1969: 22),

Él no juega [explica el capataz Saldivia], ni pita, ni matea, ni tiene parajeros. Nunca lo vide de manos cruzadas. ¡Cristiano bárbaro pa’el trabajo y pa’gastar serros de esterlinas en toros, carneros... Viene una rigolusión y le mistura la hacienda... y el güelta a empezar... Naides lo vido rodar sin salir parau, ni errar un tiro de laso, ni un tiro de bolas y eso que aura enlaza o bolea sólo pa’mostrarnos cómo se hace... Pa’mandar, nunca una palabra más alta que la otra... Lo mismo en las ocasiones que toca arriesgar el cuero, tranquilo viejo... y la mano siempre abierta pa’l necesitau. (Reyles, 1969: 27)

El patrón es presentado así invariablemente. Esto revela lo que el novelista quiso ser y no fue: un estanciero próspero y carismático, puesto que en la realidad fue un patrón altanero, huraño y llevó a la ruina la fortuna heredada de su padre; aspecto comentado, por ejemplo, por Enrique Anderson Imbert y Mario Benedetti. Asimismo, la estancia era todavía un feudo; el patrón, un hombre medio gaucho y el capataz, un gaucho bravo, un haz en el manejo del lazo, las boleadoras, en el arte de domar animales y conquistar mujeres.

Parte de la idealización del escritor uruguayo consistió en no incluir en el personaje don Fausto (el patrón) las deficiencias que suelen tener los estancieros, como son su maltrato a los capataces, los bajos salarios y la cosificación de los peones, así como la reducción de las mujeres a objeto, pues, como indica Alberto Zum Felde: “Cuando el latifundista es medio gaucho vive en la estancia y tiene por alrededores ranchos con chinas y numerosos hijos naturales. Este es el tipo general del latifundio ganadero” (1972: 227). También es cierto que Reyles fue un mal administrador de su estancia, pero es verdad que su padre sí fue un hombre próspero que contribuyó al desarrollo no sólo ganadero, sino, además, educativo y modernizador del campo uruguayo, pues, como explica Zum Felde: “Su padre, robusto y bárbaro... introdujo al Uruguay los primeros planteles de Merino y Dirhams, cruzándolos con el ganado semicimarrón que trotaba por esas cuchillas, reformando en sus métodos la primitiva ganadería colonial, y levantando la riqueza rural del estado de postración y ruina en que la habían dejado los nueve años de la Guerra Grande” (1941: 343).

El autor de *Ensayos* señala sobre su padre: “...su bolsa siempre abierta además, para toda suerte de empresas progresistas o benéficas, fuesen quienes fuesen sus iniciadores” (Reyles, 1965: 20). Mientras que en la novela se nos dice sobre don Fausto: “para él como si no existiesen... las diversiones aturdidoras y enervantes de la vida moderna; para él dieciséis horas de trabajo diario; durante medio siglo hizo eso” (Reyles, 1969: 21). De alguna manera, ciertas descripciones de Carlos Reyles sobre su padre coinciden con las mencionadas de don Fausto en *El gaucho Florido*, lo cual nos lleva a pensar que el escritor quiso, en cierta forma, inmortalizar en esa novela el lado bondadoso y progresista no de él, sino de su padre, emblema del desarrollo positivista de Uruguay; mientras que Carlos Reyles hijo vendría a tener correspondencia con el personaje Faustito.

Además del lado moral que se muestra en don Fausto, sobresalen en la novela proyectos modernizadores que llevó a cabo como alambrar sus propiedades, mejorar el ganado, introducir el teléfono y el automóvil en la estancia una escuela rural para los gauchos vagos y tener un gran sentido del ahorro y la ambición, como comentan la cocinera Pancha y Mangacha, respectivamente: “Jué gaucho como ustedes, se hizo gente solito no má y aura ningún estanciero le pisa el poncho... Teniba ambición, ¡cosa grande! La falta de tuitos ustedes es no tenerlas”

(1969: 121), “Por eso, cuando algún puestero tiene algunos riales amontonaus, le dise: ‘Vamos a hacer una sociedad pa’ que aumentés tu capitalito’” (1969: 90).

3. El capataz

En la figura del capataz de *El gaucho Florido* confluye la herencia del gaucho histórico antiguo y recreado en la poesía gauchesca; tal herencia se aprecia, básicamente, en su temperamento impulsivo, valiente, conquistador, sencillo y gastalón; mientras que su transformación tiene que ver con la consolidación del capitalismo tanto en Uruguay como en Argentina, con las consecuencias en el cambio del *modus vivendi* del gaucho. Ese es el surgimiento del capataz. Así, al referirse a novelas de temas gauchescos de Benito Lynch, Javier de Viana, Carlos Reyles y Ricardo Güiraldes, el escritor Noé Jitrik comenta en el prólogo a *El inglés de los huesos*:

De todas ellas debería decirse, en un gran resumen, que producen varios desplazamientos esenciales: el personaje central se convierte de gaucho en ‘paisano’ y de perseguido en ‘trabajador’, aunque las virtudes esenciales de la raza se continúan en él; el escenario deja de ser salvaje e inexplorado para acotarse y convertirse en la ‘estancia’ con todos sus problemas de producción y de modernización. (Jitrik 1987: 17)

Tal modernización redujo la libertad del gaucho para andar de un lugar a otro, para evadir el trabajo, para dedicarse sólo al canto o a la borrachera; pues al ser asalariado, si no trabaja, no comía y podía, además, ser corrido de la estancia por flojo, irresponsable o poco ambicioso; justamente las tres características que suele detestar el estanciero del siglo XX. En *El gaucho Florido*, el patrón es muchas veces vigilante del comportamiento de los trabajadores. Así, por ejemplo, el personaje Ramón, a pesar de ser allegado de don Fausto, tenía que esperar a que él partiera para comer a gusto en la cocina y platicar, retozón, con las chinas del rancho (Cfr. Reyles, 1969: 22-23). Asimismo, el narrador de la novela comenta lo siguiente: “El cambio de vida y la independencia de que gozaban [los capataces] lejos de los patrones los mantenía alegres durante los primeros días, pero después de algunas noches de ronde y de no interrumpidas marchas los ganaba el fastidio y la modorra” (1969: 10).

No obstante lo anterior, no todos los capataces son iguales en la novela. En algunos se manifiesta más que en otros la herencia del carácter gaucho, por ejemplo en el personaje Barranca, un gaucho todavía al estilo antiguo; es viejo, a ratos trabajador, pero vicioso, violento e indiferente respecto de las mujeres. Él comenta: “-una cuarta’e caña da más satisfacciones que la mejor china. El casorio pa’ los gringos, y los gurises pa’ el maestro de escuela. Pa’ mí los naipes, la caña y los parejeros. Eso es vida... a la hora de estirar la pata no ha de faltar quien me cierre los ojos” (1969: 32), “Naidés me vido nunca gambeteando ni cañido...

Poneme rubio, una baraja delante o sácame cuchillo y verás si se me aclara la vista. Así somos los gauchos del tiempo viejo” (1969: 62).

Esta manera de pensar difiere mucho de la de los capataces jóvenes, para quienes la mujer tiene más valor que el alcohol o el juego, a causa de las pasiones que ella desborda. Aquí el caso más claro es Lucero, quien se enamoró perdidamente de Micaela. Ella no le correspondió. Y él, al saber después que eran hermanos, se suicidó (*Cfr.* 1969: 105-107 y 111).

Un capataz importante de comentar es Florido, cuyo verdadero nombre es Zoilo Mozo aunque no solían nombrarlo así. El apodo era por alegre y por tener siempre una flor en la boca o en el sombrero (1969: 14), “Florido era para ellos [los capataces] el prototipo del gaucho... lindo mozo, liberal, decidor, buen compañero en todas suertes de lances, suertudo con las hembras, capaz de hacerle la pata ancha a un escuadrón... Facciones muy regulares y viriles, ojos azules, agresivos o reidores, según; el cabello dorado, el cuerpo largo y flexible... y por modelo lo tenían en el pago entero” (1969: 13). Si don Fausto es un personaje un tanto inverosímil, Florido es otra exageración de Reyles. El narrador de la novela explica que “no lo llamaban Florido a secas, sino el gaucho Florido, como si quisieran expresar que era la cristalización perfecta del gaucho, el espejo de una raza en que el paisaje se veía de cuerpo entero” (1969: 13). Este fragmento señala la marcada intención de Reyles de inmortalizar al gaucho; para ello recurrió a crear a un capataz físicamente muy atractivo, con un carácter agradable y con todas las habilidades que un gaucho requiere para trabajar.

Los capataces de *El gaucho Florido*, con todo y que presentan rasgos del gaucho histórico-literario de antaño están bastante alejados de los gauchos del siglo XIX, por ejemplo de Baliente y Centurión en *Los tres gauchos orientales*, de Antonio D. Lussich; de Martín Fierro y Cruz en *Martín Fierro*, de José Hernández, o de Luciano Santos en *El matrero Luciano Santos*, también de Lussich; pues Florido, Viraqué, Zabana y el resto de los capataces de esa novela no padecen sufrimientos a causa de guerras, hambre o injusticias por parte del gobierno del patrón, como los otros. En ésta el único oponente de los gauchos es la modernización. Por lo que ahora las preocupaciones de los gauchos capataces tienen que ver básicamente con buscar una estabilidad laboral y familiar, esto es, con el sedentarismo. Por ejemplo, el protagonista Florido duda sobre casarse con Mangacha algún día pues la ama pero esto implica atarse y renunciar a su vida donjuanesca, de andar “de flor en flor”, como él menciona (*Cfr.* 1969: 90).

Ahora la estancia es un lugar moderno, con pocos trabajadores y rodeada del ruido del teléfono, el fonógrafo y el automóvil. La forma de vestir ya no es la clásica y el tratamiento de los animales se hace con la comodidad que brinda la tecnología: “Ahora sólo hay un mayordomo, un capataz y seis peones de campo... A cada instante hablan por teléfono para pedir órdenes al mayordomo o al patrón... no necesitan salir de la casa para mandar... los ganados criollos, las novilladas

chúcaras, los franqueros guampudos, el pasto duro, las boleadoras, el lazo, han desaparecido, y con ellos también han desaparecido los gauchos de casta brava” (1969: 142) y “está siempre pronto un magnífico auto, que se traga las distancias y las suprime con el teléfono... No se ve al hijo, como al padre, obligado a dormir al raso cuando trabaja lejos. Por lejos que se vaya, vuelve en su pingo de metal... El fogón de Pancha hace convertido en espaciosa y clara cocina. No se oyen por ninguna parte las rotundas carcajadas... los troperos no hacen falta... El plácido escritorio de don Fausto es ahora oficina” (1969: 143). Esto es posible porque ahora “La mozada es pacífica, económica, civilizada. Nadie viste de chiripá ni bota de potro, ni vuelca el cinto en una parada. Los viejos servidores de don Fausto se han ido, algunos otros están en lo que siguen llamando la Tapera” (1969: 143).

El proceso modernizador debía llegar hasta los lugares más recónditos del campo uruguayo, para lo cual la Asociación Rural del Uruguay propuso “Crear granjas escuelas en todos los departamentos, donde además de la lectura, escritura, elementos de matemáticas, química, física y botánica, se enseñe prácticamente los diversos progresos de la agricultura y la cría y mejoramiento de los ganados domésticos” (Barrán, 1963: 165). También se introdujo el alambrado, con el que “se suprimen muchos gastos, hay menos necesidad de peones por mes, menos gasto de caballos, porque estando la hacienda en un campo cercado, no debe recogerse sino cuando convenga” (Barrán, 1963: 236), además “Los campos que se alambrado... cierran una gran zona a las haciendas ajenas, al ratero, a los exploradores que tienen yeguas sin tener campo donde tenerlas” (Barrán, 1963: 237).

Tales adelantos los tuvo muy en cuenta en *El gaucho Florido* el patrón, don Fausto, quien modificó su estancia: “dividiendo en potreros; alambrados rectos de cinco hilos cruzaban los viejos cercos... nuevos puestos de muros encalados... el teléfono unía los puestos con la estancia... Se hablaba de tambos, cremerías, queserías. La palabra orden era aumentar las techeras, las gallinas y los cerdos de cada puesto” (Reyles, 1969: 118). Pero ya desde que don Fausto construyó la estancia se preocupó por crear una escuela para “transformar a los gauchos vagos en gente útil”. Conforme la modificación del entorno rural es considerable existe la necesidad de que don Fausto ceda su fortuna a su hijo, un muchacho más citadino que campero. Por lo que los gauchos se verán en la necesidad de elegir entre quedarse en la estancia o abandonarla para trabajar por su cuenta; pues los avances tecnológicos propician un recorte de trabajadores, además no todos los gauchos pueden o quieren adaptarse a los cambios que las comodidades del progreso les brindan, pues para ellos no son tales, dado que les reducen libertad, intimidad, espíritu de aventura, de riesgo: felicidad. El gaucho se conflictúa, ya que trabajar de esa manera es agringarse, es acabar con su esencia brava y azarosa, como menciona el narrador del texto: “Ante aquellos adelantamientos, una vaga ansiedad les embriagaba el ánimo a los gauchos más gauchos, particularmente después de

que varios puesteros se declararon incapaces de tanta mecánica y fueron sustituidos por gringos o criollos de grande familia” (1969: 118).

Por su parte Zabana, un capataz de la estancia Tala Grande, afirma:

Trabajando ansina el campo rendirá mucho má. Pero yo me pregunto: ¿qué pitos ni que flautas vamos a tocar aquí los gauchos crudos, los gauchos sin güelta, después de agunos años? El ferrocarril llega a Molles, pronto estará en el Paso de los Toros. Poco nos quedará que haser a los troperos. Por el tren quinientos novillos los lleva a un hombre solo... Maliseo que en las muñecas me van a salir porongos de no boliar ni tirar el lazo. Las lidias que aura hasemos como tortugas pansa arriba, es trabajo maula, el otro era diversión arriesgado el cuero. (Reyles, 1969: 120)

Es justamente este personaje, Zabana, junto con Florido quienes no resisten traicionar su filosofía de la vida, por lo que deciden abandonar la estancia. Después de diez años la visitan; ellos todavía “Vestían, como antes, de chiripá, bota de potro, culero, cinto con broche de plata y oro y mayúsculas espuelas de hierro” (1969: 144). Son más errantes que antaño: “Cuando nos persiguen –comenta Florido– nos vamos a otro lado. Hemos estau seis años en la Brasil y crusao la República no sé cuántas veces” (1969: 145), “Los gauchos de nuestra laya no tienen cuasi qu’haser en las estancias grandes d’aura. Ya no se bolea, el lazo poco se usa, los apartes se hacen en los bretes, no hay que lidiar con haciendas chúcaras, las tropas las lleva el tren, los baguales se doman d’abajo. Hay que agringarse pa vivir. -Y nosotros, a la que te criaste no má. ¡Qué le vamo ha ser!... tal vé eramos demasiau gauchos, enemigos de tuita sujesión” (1969: 146).

Ahora los dos capataces vivían pobremente, a diferencia de los que se quedaron en el Tala Grande, dado que el progreso rural trajo como consecuencia mejorar la situación económica de patrones y capataces al aumentar la producción ganadera y dar educación a los gauchos, pero también un gran desempleo; la expulsión de capataces y peones trajo como resultado, muchas veces, su traslado a las orillas de la ciudad, convirtiéndose en compadritos delincuentes o en vagos.

Este aspecto no es tratado en la novela de Reyles, pues la intención central de éste es proponer el triunfo del progreso estanciero a partir del sacrificio gaucho. Éste es uno de los fundamentos de críticos literarios para señalar que *El gaucho Florido* está escrito desde la perspectiva del patrón. Sin embargo, la novela tiene un mérito: mostrar una tipología gauchesca y su transformación a partir del proceso modernizador.

En ese sentido, *El gaucho Florido* constituye una importante recreación de un momento histórico de la vida rural uruguaya –fines del siglo XIX y principios del siglo XX y, a pesar de lo inverosímil que resultan varias situaciones y personajes de la obra, es claro que la herencia y transformación del gaucho en el texto es su tema clave, el cual no es manejado bajo esa perspectiva o de modo nítido en textos narrativos del siglo XX, como *Tierra de matreros* de Fray Mocho, *Raucha*, de

Carlos Reyles, *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes o en cuentos posteriores de Jorge Luis Borges.

Obras citadas

- Barrán, J. P., y Nahúm, B. (1963) *Historia rural del Uruguay moderno (1851-1885)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Borges, Jorge Luis, y Casares, Adolfo (compiladores) (1955) *Poesía gauchesca I*. México, FCE.
- ___.(1984). *Poesía gauchesca I*. México, FCE.
- Estrada, Norberto (s/a) *Uruguay contemporáneo*. Montevideo: Valencia. F. Sempere.
- Faraone, Roque (1968) *El Uruguay en que vivimos*. Montevideo: Arca.
- Fray Mocho (1960) *Tierra de matreros*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- García J., Serafín (1963) *10 poetas gauchescos del Uruguay*. Montevideo: Librería Blundi.
- Jacob, Raúl (1969) *Consecuencias del alambramiento (1872-1880)*. Montevideo: Ediciones de la Banda oriental.
- Jitrik, Noé (prólogo) (1987) en Benito Lynch. *El inglés de los huesos*. México: EOSA.
- Methol Ferré, Alberto (1958) *¿A dónde va el Uruguay?* Montevideo.
- Orta Ruiz, Jesús (selección y prólogo) (1974) *Poesía gauchesca*. La Habana: Casa de las Américas.
- Rama, Ángel (1985) *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Reyles, Carlos (1969) *El gaucho Florido*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ___.(1965) *Ensayos*. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1991) *Facundo*. México: Porrúa.
- Vidart, Daniel (1955) *La vida rural uruguaya. Escenario geográfico, proceso histórico, caracteres socioculturales*. Montevideo: Departamento de Sociología Rural.
- Zorrilla de San Martín, Juan (1970) *Tabaré*. México: Porrúa.
- Zum Felde, Alberto (1941) *Proceso intelectual del Uruguay y su crítica literaria*. Montevideo: Claridad.
- ___.(1972) *Proceso histórico del Uruguay*. Montevideo: Arca.

El génesis de la cultura *represiva* de México
Moctezuma y Hernán Cortés
- Los gemelos malditos -

Juan Herrera Carlos

Abstract:

The essay analyses the corrupted and oppressive culture in Mexico, whose origins, according to the presented hypothesis, is the defeat of the Aztecs by Hernan Cortes. The characteristics of this culture were determined by the personal interests of the conquistadores, their customs, and their duties to the crown of Spain, as well as the reaction of the defeated: to the destruction of the best of the civilisations of the Anáhuac, was added the worse of the Spanish culture. As a result, during several centuries, the Spanish have promulgated the propaganda of the “civilisation of the Indians”, when they themselves and their descendants, were not at all prepared or capacitated to civilise anybody, and the forced Christianization was rather a pacification of the Indians, leaving the new society (authorities, church and population) in a social, economic and political stagnation. Cultural forms that still hold back the development of the country.

Keywords: oppressive culture, Christianisation, cultural heritage, religious hypocrisy, identity, confrontation and elaboration of the past.

Ningún país puede progresar, mientras no confronte y elabore su pasado, que le limita el curso de su desarrollo subsecuente.

M. Morishima¹

Advertencia

En su libro ‘El perfil del hombre y la cultura en México’, Samuel Ramos (1976) nos advierte al principio del capítulo “Psicoanálisis del mexicano”, que va a hacer una exposición cruda, pero desapasionada, de lo que el cree constituye la psicología mexicana, es decir, del mexicano, del individuo. Más adelante dice que

¹ Morishima, Michio (1994) *Why has Japan succeeded? – Western technology and the Japanese Ethos*. Cambridge University Press. p. 201 (mi traducción).

La virtud que más urgentemente hay que aconsejar al mexicano actual, es la sinceridad².

Aquí yo voy a advertir al lector, que voy a hacer una exposición cruda, pero sincera, de lo que yo creo caracteriza la cultura que existe en el territorio que conocemos como México. Es una cultura corrompida, en donde – además de los servicios y mercancías de cualquier mercado – todo se puede comprar/vender: trabajos, posiciones, lugar de estudios, plazas, candidaturas, etc., o se puede conseguir con la ayuda de los “amigazos”, o con amedrentamientos. Una cultura en donde el valor real del individuo no se respeta, o al contrario, se le “respeta”/teme demasiado cuando tiene suficiente dinero o poder; una cultura en donde la democracia es una risa mal hecha, en donde el monopolio de la violencia se ejerce en las tinieblas y sin mucha responsabilidad. Es una cultura en donde el buen trabajo, el respeto al trabajo bien hecho, puede caber en un espacio muy pequeño, especialmente tratándose de trabajos burocráticos, empresas estatales y similares, donde el interés de la persona por hacer lo mejor de si misma, cuando se tiene este interés (porque muchos trabajadores no ponen el interés suficiente y necesario para hacer un trabajo de primera clase, en parte porque eso es lo que aprenden de la cultura a su alrededor; pero quizás más importante, es que no se sienten apreciados ni remunerados por los “jefes”), está muy amenudo supeditado no a su trabajo mismo ni sus talentos, sino a intereses de otras personas con más poder. Y como dijo un hombre sabio y práctico: no hay ningún truco que los hombres en el poder no conozcan.

Es una cultura en donde relativamente pocos parecen tener su “sueño americano”, y muchos parecen tener su “pesadilla mexicana”. Y hay otros como suspendidos en el espacio, todos los que, perdonándome la expresión – que es parte de esta misma cultura –, dicen que *les vale madre*. (La madre es el concepto de una de las figuras más reverenciadas en México. En la expresión *me vale madre* se le devaloriza totalmente, significando ahora: no me importa nada. Una paradoja más en la contradictoria cultura mexicana). Quizás a algunos ya no les importa de verdad que vida llevan, por sentir que no tienen ninguna posibilidad de cambiarla. Los esclavos, dice Rousseau (2007), son seres humanos que lo han perdido todo, hasta a ellos mismos; y muchos también han perdido hasta el deseo de ser libres³. “*Hay Dios dirá*”, es la expresión fatalista del impotente católico mexicano. Pero hay otro grupo de mexicanos, los millones de emigrantes que, no teniendo nada que perder más que su vida, pero más valientes, prefieren arriesgarla yéndose a un país que quizás les pueda dar un mejor futuro.

² Ramos, Samuel (1976) *El perfil del hombre y la cultura en México*. Espasa-Calpe Mexicana, S. A. p. 67.

³ Rousseau, J. J. (2007) *The Social Contract - and other later political writings*. Cambridge University Press, UK. p. 43.

Genesis - La maldición de los gemelos

¿Cómo se ha creado, de dónde viene esta cultura, y cómo es que gentes inteligentes (porque todos LOS SERES HUMANOS, como nos lo dice la ciencia actual, tienen el mismo funcionamiento cerebral, las mismas potencialidades biológicas), sí, preguntamos, cómo se ha creado en México esta cultura corrompida y arruinada, represiva, que detiene el progreso del país, manteniéndolo como en una pinza, en crisis permanente, en jaque permanente, a pesar de los aparentes y efímeros “milagros económicos” que de vez en cuando le suceden al país?

Desde mi punto de vista, esta cultura viene de lo que yo interpreto como la maldición de los dos gemelos, Moctezuma y Hernán Cortés. Los llamo gemelos porque viniendo claramente de diferente útero cultural, fueron, cada uno a su manera, los dos agentes primordiales, los dos jefes máximos que, por razones históricas y personales, propiciaron no solo **a)** la destrucción de lo mejor de la civilización de Anáhuac⁴, sino que a esto también le añadieron **b)** lo peor de la cultura española. Claro que hubo muchas otras circunstancias y personajes que contribuyeron a lo sucedido, pero desde mi punto de vista, ellos dos representan los dos polos que catalizaron el rumbo de los sucesos subsecuentes, que usando un concepto afín al catolicismo, se podría considerar como una forma de maldición cultural.

Es necesario, a mi parecer, aclarar y entender esa verdad que se ha tratado de cubrir por tantos siglos, con una propaganda del vencedor y sus descendientes: nunca se emprendió una verdadera obra de civilización europea de este territorio al llegar los españoles, porque a pesar de las mentiras de Cortés y muchos otros, de “civilizar a los indios” a través del cristianismo, su mayor actividad fue la de usurpar, matar, forzar, esclavizar, destruir. Los tan llamados conquistadores fueron los primeros representantes de la cultura española en el Anáhuac, y eran soldados que sabían hacer la guerra, y además de la CODICIA que tenían por metales preciosos y otros botines, la gran mayoría eran unos ignorantes de la cultura europea (a la manera de Ramos, 1976, no eran “cultos”). Ellos no fueron, ni podrían haber sido buenos maestros de una cultura que tuviera unos valores superiores a las civilizaciones de Anáhuac.

España y Europa

⁴ Y aquí seamos también sinceros: se destruyó también la práctica de ciertos rituales sanguinarios, que en mi opinión, era esencialmente una estrategia de guerra, con un disfraz religioso. Como tantos casos en otras culturas del mundo.

Porque ¿cuales eran esos supuestos valores superiores de España al principio del siglo XVI? Europa estaba saliendo de la edad media, tenían superioridad tecnológica que se traducía en el uso del acero, cañones y otras armas de fuego, construcción de barcos, la rueda, el arado y similares, conocimientos y herramientas que en general no fueron descubiertos por españoles, sino que fueron el resultado de miles de años de acumulación de las culturas de Fenicia, Egipto, Grecia, Roma, etc. Además de eso, los valores de la cultura europea que verdaderamente fueron esenciales para el desarrollo subsecuente de las sociedades de la época moderna (la revolución científica e industrial, el humanismo y las formas sociales presentadas por los enciclopedistas, el renacimiento, etc.), al tiempo de la venida de los españoles al Anáhuac, era algo que esencialmente *era parte del futuro*.

Por otro lado debemos aclarar que, en relación a la conquista y sus consecuencias, lo que en México a menudo se nombra como la “cultura europea”, en realidad de lo que se habla, o se debería hablar, es de la cultura “española”. Porque los invasores cristianos en México, en el siglo XVI, fueron españoles, no fueron de todas partes de Europa, ni representaban a Europa (las otras potencias europeas en aquel tiempo: Francia, Portugal, Inglaterra, etc., estaban muy ocupadas en representarse a si mismas en otras partes del mundo).

España nunca tuvo su Atenas ni su Esparta, fue colonizada por, pero nunca fue Roma; nunca tuvo el Renacimiento que tuvo Italia, la revolución industrial de Inglaterra, la Ilustración francesa o los filósofos alemanes. Decir cultura europea cuando en realidad se quiere significar la cultura o influencia puramente española – que fue la que vino a México, y aún así sólo en porciones e intermitentemente - es darle un crédito que no se merece. Sí, España es europea, pero es mucho menos que toda Europa.

El equipaje cultural de España

Parte del equipaje cultural que traían los españoles, era la experiencia e historia de varios milenios de guerras prácticamente continuas entre las diferentes razas, territorios y monarquías europeas. Más de dos mil años de guerras entre si, de violencia, usurpación, robo, violaciones, esclavizamiento, genocidios, siempre tratando de imponerse unos a otros por “el derecho por la fuerza”. Restos y consecuencias de estas emigraciones que pendularon en toda Europa, con sus conquistas de reinos ya cercanos, ya lejanos, mezclando o imponiendo a los perdedores nuevas tradiciones, lenguajes y leyes, han quedado a través de los siglos como substratos profundos en la historia, costumbres y forma de los pueblos europeos de entenderse a si mismos; quizás también como substratos emotivos - *very deep down* –, en el inconsciente colectivo de estos pueblos. Sí, esto también es

Europa, es parte del equipaje cultural que los españoles trajeron, y que a menudo nadie parece recordarlo ni tomarlo en cuenta.

Hay muchos – escritores Latinoamericanos y mucha otra gente *buena* - que hablando de la influencia cultural que Europa ha tenido en México, muestran una concepción ingenua y romántica de lo que significa este continente y su cultura. Como si solo fuera lo “fino”, las artes, la filosofía, la moda, etc. - así como Ramos (1976) esencialmente entiende la cultura, es decir, lo “culto”. Pero cualquier historiador con respeto de si mismo, conocimientos reales y honestidad intelectual puede ver que, paralelo al gran arte de la antigua Grecia⁵ y todas sus formas filosóficas, arquitectónicas, poéticas, etc., estaba la fundación que lo sostenía material y economicamente: la guerra. Nietzsche (2012) lo dice así: “la respuesta la da el instinto del derecho popular de los griegos, que aún bajo la perfecta madurez de sus virtudes y su humanidad, los hacía gritar sin tregua, de bocas de bronce, palabras como: “el derrotado pertenece al vencedor, con esposa e hijos, posesiones y sangre. El derecho viene originalmente del poder, y no hay ningún derecho que en su fundamento no sea rapiña, usurpación, violencia”⁶. El griego, y todo ser humano, como lo muestra la historia universal, es un minotauro, mitad hombre y mitad animal, inevitablemente capaz de arte y guerra, belleza y crueldad al mismo tiempo. Y sus acciones en todas las eras y todas las culturas lo demuestran. Pero los ignorantes de la historia de México, con su concepción pedante de “la cultura europea”, han pretendido ver, durante centurias, solo la superficie de ciertas formas de conducta y ciertos productos “cultos” de toda esta empresa milenaria, bajo la cual están los verdaderos pilares de su construcción: sangre, horror, robo, muerte, conquista. Esto fue parte del equipaje *cultural* con que llegaron los españoles al Anáhuac. La religión fue otra.

La traición a Jesucristo

Los españoles también traían en su equipaje cultural una religión que, empezando como un pequeño culto *prohibido* dentro de la religión judía, en Palestina, se extendió por Europa. Era una religión que profesaba un único Dios, y comandaba: no matarás, no robarás, no mentirás, etc. Pero los primeros españoles, soldados, bandidos e “incultos”, no solo eran malos maestros para enseñar una civilización supuestamente superior; sino que tampoco eran buenos cristianos, porque llegaron precisamente haciendo lo contrario de lo que sus propios valores comandaban: llegaron matando, robando, mintiendo. Esto solamente por el

⁵ Y todas las grandes capitales fundadas a través de los siglos.

⁶ Nietzsche, F. (2012) *Frederich Nietzsche & Antikken. Tre ungdomstekster*. Informations Forlag; p. 53. Mi traducción.

“derecho por la fuerza”, que ya Rousseau (2007) ha mostrado, no es ningún derecho⁷.

No han faltado algunos que han argumentado, que los monjes y sacerdotes que vinieron después a los territorios conquistados, eran gentes cultas (teólogos), y que ellos si empezaron a civilizar a los indios (es decir, a cristianizarlos). Yo me permito poner signo de interrogación a la “cultura” de cualquier gente, que consiguen prosélitos por la fuerza, y que empiezan concienzudamente a derrumbar, destrozando y quemar los productos culturales de la civilización a la que quieren cristianizar (estatuas, pinturas, codices representando su historia, religión, etc., precisamente como en la actualidad los Talibán en Afganistán, han destruido parte de la herencia cultural no islámica del país). La destrucción de los valores de otros, solo por no ser como “los nuestros” no es cultura, es incultura, es tomar por la fuerza el monopolio de la verdad, y más reprochable cuando supuestamente se hace en el nombre de *civilización*. Pero esto fue, y es, solamente propaganda del vencedor.

Y no solamente es una barbaridad, una mentira y una gran hipocresía. También es una blasfemia, porque, ¿cuándo hubo Jesús practicado en su vida la violencia, el robo y la matanza para forzar a alguien a creer en su mensaje? NUNCA. Los dejó a cada uno tomar su propia decisión. ¿Cuándo fue Jesús a otros territorios y culturas, para imponer su credo por la fuerza? NUNCA. El pregonó sus creencias, y dejó a los escuchas creerle o no; en el tiempo de Jesús, nunca se bautizó a nadie a la fuerza. Un cristiano verdadero – dice Søren Kierkegaard –, debería de comportarse como si fuera contemporáneo de Cristo. La acción de pseudo-cristianos, quienes sean o hayan sido (con un número mínimo de excepciones): soldados y monjes, sacerdotes y monjas, reyes o plebeyos, criminales o supuestos santos, que en el nombre de su Dios imponen a otros su religión, está totalmente en contra de las palabras y de la vida de Jesucristo. Esto no solo es una de las mayores traiciones que cristianos hayan hecho a las palabras y vida de Jesús, sino también es una gran blasfemia. Pero el vencedor ha tenido prácticamente, hasta ahora, la prerrogativa de contar la historia. *Su* historia.

Pero hagámos al fin la pregunta herética, según la iglesia católica, pero histórica y necesaria para el hombre libre y el Nuevo México: ¿Con qué ha contribuido la iglesia católica al desarrollo de México? Respecto a la pretensión de “civilizar”, ya Plutarco, en la primera centuria D.C., se había expresado con sarcasmo sobre esta pretensión, cuando lamentó la guerra civil entre Pompeyo y Julio César. Él opina que no había necesidad de esta guerra, ya que había para satisfacer la ambición de todos, y que si a alguno le faltara algo, siempre podrían continuar haciendo la guerra de conquista con la “explicación” de hacer una obra civilizadora: *‘Escitia e India todavía no habían sido conquistadas, y en estos casos podrían haber*

⁷ Rousseau, *Ibid*, p. 43.

*disfrazado su avaricia con el título no sin gloria de una misión civilizadora*⁸. Como vemos, esta excusa civilizadora no era una actitud que saliera de los corazones buenos de los Reyes Españoles, de la iglesia católica o de los conquistadores, sino una excusa ya conocida historicamente por los políticos, historiadores y jefes militares de la antigüedad. Una mentira de histórica dimension.

Por otro lado: ¿es un cristianismo forzado sinónimo de civilización? ¿Qué recibió en realidad el indio, cuando se le forzó la nueva religión? Se les dió el papel y jerarquía de *pecadores*, de *sirvientes* de la iglesia y de los sacerdotes, se les obligó a *obedecer* a los sacerdotes con la ayuda de amenazas, de este mundo y del más allá, como el *infierno*, tuvieron que contribuir con la *mano de obra* para la construcción de iglesias, se les exigió un *impuesto* religioso, y se les ofrecieron *historias y leyendas* de la biblia y santos católicos, les enseñaron a orar, a confesar sus *culpas*, y a pedirle a Dios *perdón*; y como **pago** por esta obra *civilizadora*, se les prometió un cielo en la próxima vida! A esto le llamó la iglesia católica civilizar a los indios. ¿Ha contribuido esto al desarrollo de México a través de los siglos? Escencialmente: un rotundo no. El sentimiento religioso de los pueblos del Anáhuac, intenso e importantísimo, más errado, fue redirigido al culto del nuevo dios de los cristianos, que se le pregonaba como el “único” y el “más fuerte”. Esto es lo que el indio ha obtenido: un nuevo Dios a quien quejarse y adorar. Este nuevo Dios y la “cultura” de los conquistadores y sus descendientes, lo volvieron resignado, pasivo, sin esperanza en este mundo, pero pagando su diezmo. El número de indígenas decreció drásticamente desde la venida de los españoles. Esto no es ni civilización ni progreso.

La religión católica, en su versión esencialmente medieval que ha tenido durante la mayor parte de las cinco centurias que ha tenido en México, ha sido uno de las mayores cadenas que han detenido el desarrollo social, político y económico de este país. Además, y no menos importante, la iglesia católica se ha asociado a los poderosos en muchos lugares, también en México, y pregonando el cielo en el más allá, para todos los demás, se comporta en *este mundo* como cualquier prestamista, codicioso, acumulador de riquezas (tierras, dinero, capital, etc.), acciones que en su tiempo hubieron sido condenadas por el mismo Jesucristo. Justo Sierra (2003) lo dice así:

Mas a la sombra de estos derechos, y reconociéndolos, la Iglesia, gran coautora en la obra de dominación, había adquirido un inmenso poder propio;..()..todas las iglesias aumentaban sus riquezas: el secreto del ascendiente incontratable de la Iglesia ha consistido, (), en sumar a su poder espiritual el poder material de la riqueza. ().., es verdad que parte de esas riquezas eran para socorrer a los pobres y para fomentar, ¡ay! la mendicidad, el vicio mortal de los pueblos crecidos a las sombras de los conventos;

⁸ Plutarch, (2005) *Fall of the Roman Republic*. Penguin Books, UK.; p. 237; mi traducción.

es verdad que otra buena parte servía como banco para las necesidades de los particulares y de los gobiernos, que con ventajosísimas condiciones de interés y plazo obtenían préstamos incesantes de las inagotables cajas de la Iglesia, ..(); mas no es menos cierto que una masa gigantesca de riqueza, estancada y aumentada indefinidamente en manos de una corporación, constituía, por ese solo hecho, un problema de doble aspecto: el político, porque si la riqueza es el poder, no hay duda que el poder lo tenía la Iglesia, (); y el económico: no existía riqueza circulante, sino escasísima, en torno de la enorme masa amortizada en manos de la Iglesia; pues sin riqueza circulante el crecimiento social es raquítico y malsano.

Y además, pero por las mismas razones, la iglesia católica ha contribuído enormemente a la institucionalización de la hipocresía en la cultura mexicana. Si los mexicanos necesitan un Dios, no necesitan a una iglesia medieval, amenazadora y acumuladora de riquezas. (Sierra 2003: 80-81)

La mentira institucionalizada como forma de vida normal de la sociedad

Con el choque de las dos culturas y la derrota de una y la victoria de la otra, empieza una dinámica que crea un producto socio-cultural que, desde este principio y a través de los siglos, excluye lo mejor de las civilizaciones de Anáhuac y le añade lo peor de la cultura española: la acción de matar, robar, mandar, al mismo tiempo que oficialmente se predica lo contrario, y así se predica la mentira civilizadora de “salvar” a los indios, cuando se les roba sus tierras, se les usa como siviendes y se les amenaza y exige humildad y obediencia al Dios del “jefe”. Es decir, la vida “normal” se presenta como una hipocresía total, a vista pública, contradicción solamente respaldada por la fuerza y la violencia.

Estas fueron las bases de la “cultura” durante la colonia, y cualquier enseñanza teórica que pusiera signo de interrogación a estas prácticas fue por lo general impedida por los representantes de la iglesia que, hasta S. Ramos (1976) lo admite, hicieron lo que pudieron para aislar a la Nueva España de nuevas ideas que vinieran precisamente de Europa. La censura oficial y clerical era una ruda realidad⁹. Agréguese a esto lo siguiente: durante la colonia, los primeros españoles (y las siguientes generaciones), sus descendientes criollos, y poco a poco, por razones de la mezcla de razas, una minoría creciente de mestizos cercanos al grupo español y criollo, no eran personas que en sus actitudes, formas de entender la vida y como sobrevivir, podrían compararse a las gentes emprendedoras de Europa que crearon su propia cultura, su propia ciencia y tecnología, y sus propias modas. (Tampoco podrían compararse a las gentes emprendedoras que vinieron de Aztlán que, en el curso de 200 años, se convirtieron de una tribu nómada, en el más poderoso y más rico imperio del Anáhuac: Tenochtitlan).

⁹ Ramos, S., *ibid.*, p. 29.

Por el contrario, estos jefes coloniales vivían del sudor de la frente de otros (indios y mestizos): eran encomenderos, terratenientes, burócratas, etc., habiéndolo sido naturalmente criados en este ambiente de "señores", de gente en el poder, de los que dan las órdenes – "jefes" - y reciben las ganancias, usándolas no para invertirlas con un espíritu emprendedor, sino para consumo. No tenían el espíritu emprendedor de conocer y hacer cosas con sus propias manos, hacer sus propios descubrimientos con sus propias mentes y conocimientos, es decir, de hacer y aprender por si mismos, como los europeos...en Europa. Después de la conquista, y durante siglos, se acostumbraron a recibir, usar, dar órdenes y consumir. Una especie de parásitos sociales que vivían del resultado del trabajo de otros. Además, durante la colonia estaba prohibido producir mercancías que pudieran competir con las que los españoles y criollos compraban en Europa. Sí, estas han sido las bases de la *cultura* que todavía sostienen/detienen el desarrollo del México actual. ¿Qué tipo de cultura íbamos a esperar con este tipo de "maestros"? Precisamente: una cultura opresiva, una especie de cultura *negativa*, que detiene el desarrollo social.

Ya muchos, desde la conquista y hasta nuestros días, han enzalado las acciones de los españoles, describiéndolas como actos heroicos, civilizadores, culturales, ayudándoles a los "primitivos indios" a "salvarse". Esta actitud condescendiente de los españoles y criollos, y aun mestizos, basada en la hipocresía y en el sentimiento de superioridad de unos y de inferioridad de otros, fue expresada durante toda la época colonial, durante el siglo pasado y hasta nuestros días, aunque ultimamente con ciertas moderaciones. Pero fundamentalmente, la propaganda española que empezó a principios del siglo XVI, sigue en vida, continuamente forzándosele a la consciencia del mexicano actual, con la gran excepción del naciente movimiento de Guillermo Bonfil Batalla y su "México profundo – una civilización negada", que se ha aventurado a escarbar las capas arqueológico-emotivas de nuestra historia, un verdadero tabú durante centurias, y sacarlas a la luz. Esta confrontación, tan tardía como necesaria, y por difícil que sea, es el paso necesario e inevitable del futuro del Nuevo México.

Hemos hablado hasta ahora del efecto de la cultura y el carácter del español en la cultura mexicana, pero es también necesaria la confrontación con las acciones de los jefes de los pueblos del Anáhuac, sobrevivientes a la conquista, y su participación con los conquistadores y sus descendientes en el uso y abuso de las poblaciones vencidas, por motivo de seguir teniendo tierras y poder. Como por ejemplo vendiendo a su propia gente como esclavos, para trabajos forzados, sirvientes, etc.. Esta vergüenza y esta traición es también parte contribuyente a la cultura corrupta que se desarrolló en los territorios de México. Y tampoco es algo que, a mi parecer, se ha confrontado y elaborado verdaderamente.

El efecto de la cultura en la identidad del hombre

El ser humano, desde el principio de los tiempos, ha tenido una relación dialéctica con su grupo, su tribu, su pueblo. El individuo se forma a través de su grupo, y actualizando sus potencialidades genéticas, aprende a ser él mismo y a realizarse a través de la cultura de su pueblo. Es esta relación que forma y mantiene constantemente su identidad. El azteca en Tenochtitlan, antes de la conquista, era un ser humano con una cierta identidad, la que su imperio le pudo dejar desarrollar. El se sabía miembro de un pueblo guerrero, religioso, valiente, trabajador, cuidadoso, obediente, vencedor, y sí, también capaz de acciones horribles – como todos los minotauros del mundo. Esta identidad fue desquebrajada cuando su pueblo fue derrotado, sus dioses invalidados, sus tradiciones destruidas, humillado y marcado con hierros candentes, forzado a creer en el nuevo Dios de la gente que lo han vencido. Su identidad, antes coherente, se desmoronó en la incoherencia. Tuvo que aprender, si no se rebelaba y moría, o huía lejos del vencedor, a ser un sirviente, un esclavo, a obedecer sin decir nada, independientemente de cuán incoherente la nueva vida le pareciera. Que tipo de hombre vamos a esperar de esta *cultura*? Dos tipos: el jefe y el sirviente, es decir, la desigualdad institucionalizada. Y esta dicotomía social se internaliza como un desequilibrio psicológico, como una característica disfuncional de la identidad. La dicotomía social se ha aprendido como una necesidad en la consciencia de los hombres, pero inconscientemente, las dos formas de ser se han aprendido como una *posibilidad* de acción, si el contexto adecuado llegara a presentarse. Los dos papeles – jefe y sirviente – son incompatibles en la vida social y en la conciencia del individuo, pero en el inconsciente se ha puesto una semilla que puede desenvolverse y salir a la superficie en el momento propicio. Por eso, el sirviente de mucho tiempo – quizás de toda su vida – al obtener en un momento dado una posición real en el mundo social, de funcionar como “jefe”, empieza a practicar el nuevo papel con las mismas actitudes con que él mismo anteriormente ha sido tratado por sus jefes (autoritarios, egoístas, condescendientes). Así, la persona cambia de papel, pero no aprendió nada personalmente, y tampoco hubo ninguna mejora en la dinámica social, independientemente de posibles intenciones de la persona para ser un *mejor* jefe. Por eso, las relaciones jefe/sirviente, y la multitud de sus diferentes formas en la vida real, pero dentro del mismo patrón, no cambian con la instalación de nuevos jefes y nuevos sirvientes; la cultura opresiva continúa, por lo que las posibilidades de cambio son marginales, tanto en lo personal como en lo social. El “jaque” continúa.

La ambivalencia en la identidad corresponde a la dicotomía social real, y entre estas realidades y su dinámica, existe una forma de “principio de correspondencia”, que mantiene las relaciones ambivalentes de la identidad, y su relación con la

realidad social, como un solo “sistema”, una relación psico-cultural que se mantiene a sí misma en “jaque”, y no permite el cambio.

Podrá decirse que la validez de este esquema no pueda extenderse a todos los ámbitos del país, y que quizás también sea algo simplista. Una sociedad compuesta de más de cien millones de habitantes, viviendo en un país de una geografía muy variada, que trata de establecer una economía occidental que afecta diferentes regiones, grupos y comunidades de manera desigual, es una sociedad necesariamente compleja y heterogénea desde el punto de vista cultural. Sin embargo, todas estas desigualdades y diferencias tienen un fondo profundo que condiciona la estructura y la dinámica cultural del país. Este fondo es la confrontación de los restos de la civilización de Anáhuac y la civilización invasora. Es por esto que, aunque el esquema presentado se pueda considerar simple, y que existan territorios, grupos o comunidades en donde las características expresadas no tengan validez o tengan una validez limitada, es mi opinión que la hipótesis es esencialmente válida para las formas de conducta de una gran mayoría de mexicanos. Además diré que el esquema de ninguna manera pretende ser exhaustivo, y que podrá ser desarrollado de una forma más amplia en otro lugar. Aquí solo voy a agregar brevemente otra característica que considero fundamental, a saber: *las reglas de cada uno*¹⁰, es decir, como los mexicanos han aprendido, dentro del espacio en que se creen/son fuertes, a hacer sus propias reglas (porque no se puede confiar en ninguna autoridad), hasta que encuentran a otro más fuerte que ellos, o el jefe inmediatamente superior, que también hace sus propias reglas en el espacio en donde se cree fuerte, y entonces obedecen. Todo esto empacado dentro de ciertas formas sociales aceptadas de aparente cordialidad, amabilidad y hospitalidad de muchos mexicanos.

Estas características, entrelazadas en todos los contextos sociales, educativos, burocráticos, políticos, etc., contribuyen a crear ese espacio particular de la cultura actual mexicana, en donde todo se puede comprar y vender, en donde al hacer cada uno sus propias reglas, las que rigen al final son las del más fuerte, por lo que la gran mayoría de la población: indios, indios de-indianizados (que se comportan como mestizos), y la gran mayoría de mestizos, son los que al final salen de perdedores. Recordemos entonces que todos estos estilos y formas de conducta, tienen esencialmente sus raíces en la colonia de los conquistadores y sus descendientes.

Los “hombres ilustres” de México – y su pseudo cultura

La mentira pseudo- cultural en la que México ha vivido durante centurias, y hasta nuestros días, la vamos a ejemplificar aquí con la figura de Samuel Ramos

¹⁰ Carlos, J. H. (2014) *La Sociedad Mexicana: las reglas de cada uno*. (Ensayo no publicado).

(1976). Un supuesto hombre ilustre de letras mexicano, que en 1934, se propone estudiar *el perfil del hombre y la cultura en México*; del hombre, es decir, el ser humano, y en este caso, el ser humano mexicano. Y con la mayor naturalidad dice: `Aún cuando la mayoría de la población la compone el indio ()..... por ahora no será objeto de esta investigación'¹¹.

Estas asertaciones fueron hechas aproximadamente hace 80 años. Dieciseis años después, en 1950, el (futuro) laureado Octavio Paz (1976) escribe en su libro "El laberinto de la soledad", que el libro de Ramos (1976) `continúa siendo el único punto de partida que tenemos para conocernos'¹², y por su parte, Paz concluye esencialmente que "estamos solos", y que no hemos logrado encontrar nuestro lugar en la historia... del mundo civilizado. Y yo digo que hay una buena razón: la cultura corrupta y opresiva de México. Solamente de esta manera se puede verazmente describir una cultura que Ramos (1976) y los que como él - consciente e inconscientemente - han promulgado y aceptado como la supuesta cultura mexicana, una cultura que en 1934, excluía a la mayoría de los habitantes de México, al no considerar a los "indios" como hombres, seres humanos propiamente dicho.

Aquí tomamos a Samuel Ramos más como símbolo de una colectividad y de una ideología, que un individuo y su obra, y entonces diremos: Esto muestra cuanta hipocresía y cuanta ignorancia este tipo de hombres "ilustres" mexicanos tuvieron que aguantar y promulgar, para poder justificar el genocidio que sus antepasados (cultural y físicamente) y sus contemporáneos (culturalmente) hubieron y han realizado sistemáticamente en su llamada "patria". Ramos se cree un hombre de cultura, y estuvo ciego a gran parte de la historia de su propio país. Con este tipo de patriotas, quien necesita enemigos?

A manera de resumen

Aunque los movimientos indigenistas e indianistas en la última parte del siglo XX han tenido cierto impacto, la cultura opresiva de México es todavía la más viva huella del pasado del país. Es una cultura que, en diferentes lugares y contextos del país, tiene o puede tener muchas variantes de formas de ser de los mexicanos. Pero prácticamente todas estas formas de ser muestran inevitablemente su familiaridad con dos patrones fundamentales de la cultura mexicana: **a)** el del "jefe", el vencedor, el que manda - aquí y ahora, caprichoso- ; y **b)** el del "sirviente", el que obedece, el perdedor; y a esto le complementa su principio derivado, **c)** "las reglas de cada uno".

¹¹ Ramos, S., *ibid*, p. 67 y 58.

¹² Paz, Octavio (1976) *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica. Mexico, D.F.: p. 143.

Es una red compleja de relaciones, tanto entre los hombres que mandan, entre si, y su relación a los que obedecen, respectivamente a las relaciones de los que obedecen, entre si, y su relación con el “jefe” (o más bien, una jerarquía de “jefes”, así como de “sirvientes”); relaciones que, aunque parecen eternas, pueden cambiar en cualquier momento; el sirviente se puede convertir en jefe, el jefe puede caer, los unos se ponen en jaque, los otros también, y así, esta cultura opresiva continua dominando a los hombres con su incertidumbre, su miedo, sus botines. Quizás Maquiavelo se hubiera sorprendido.

La visión de un Nuevo México

Entender las razones que han creado esta cultura opresiva, y las razones que la mantienen, es uno de los factores más esenciales en la historia de México, para efectivamente poder cambiar su rumbo, y radicalmente sacudirse de las garras del pasado, de esas instituciones malfuncionantes de su pasado, y de los vicios culturales que han detenido a México en su progreso social, económico y político.

No todo lo que el hombre produce es digno de conservarse, por lo que la cultura necesariamente tiene que cambiar, evolucionar, destruirse y construirse. Es necesario para el desarrollo de México y los mexicanos, confrontar y elaborar la cultura e identidad creadas por el pasado de México, confrontar el México profundo y elaborar e integrar en si mismos los elementos de la cultura universal, que sin reparar en raza, color ni nacionalidad, está ahora al alcance de todo ser humano y todas las demás culturas, constituyendo un lazo indivisible que une a todos los hombres de todas las civilizaciones.

Solo con este confrontamiento y elaboración del pasado, y con la integración de la cultura universal, adaptada a la situación mexicana, se podrá llegar a la construcción y mantenimiento de una República legítima, un Nuevo México, creado por hombres libres. Una cultura que precisamente sea, la *cultivación* del conocimiento del mundo y del ser humano, y su aplicación en el desarrollo económico, social y político del país. Trabajo que no es ni pequeño ni fácil.

Obras citadas

- Carlos, J. H. (2014) *La sociedad mexicana: las reglas de cada uno*. (Ensayo no publicado).
- Morishima, Michio (1994) *Why Has Japan Succeeded? – Western Technology And The Japanese Ethos*. Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2012) *Frederich Nietzsche & Antikken. Tre ungdomstekster*. Informations Forlag.
- Paz, Octavio (1976) *El laberinto de la soledad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Plutarch, (2005) *Fall Of The Roman Republic*. UK: Penguin Books.
- Ramos, Samuel (1976) *El perfil del hombre y la cultura en México*. Espasa-Calpe Mexicana S. A.
- Rousseau, J. J. (2007) *The Social Contract - And Other Later Political Writings*. Cambridge University Press.
- Sierra, Justo (2003) *Evolución poética del pueblo mexicano*. Biblioteca Ayacucho; Biblioteca Virtual Universal.

Recuerdo y memoria, componentes esenciales en tres cuentos de Juan José Saer

Susana E. Mellerup

Abstract:

Memory is probably one of the most important and hotly debated of our mental functions and as such it is the subject of many different theoretical viewpoints, an object of study upon which a wide variety of analytical tools have been used, including psychoanalysis, neurology, literature, etc. In this essay, I will examine the work of literary author Juan José Saer, many of whose narrative fictions have memory (*memoria*) and recollection (*recuerdo*) as central themes. I will investigate the role of memory and recollection in some of Saer's narratives, and at the same time explore conventional assumptions about the relation between past, present, and future, as seen through the lens of memory and recollection. I will approach the topic first from the point of view of semiotician Per Aage Brandt and later employing the theoretical work of Tzvetan Todorov's "*Los abusos de la Memoria*", Antonio Muñoz Molina's "*Memoria y Ficción*" and José Antonio Marina's "*La memoria Creadora*".

Keywords: José Saer, memory, recollection, narrative, semiotic, literature.

1. Introducción

El recuerdo y la memoria, funciones y procesos vitales de nuestro cerebro, han sido siempre objetos de múltiples estudios, análisis y discusiones, por lo cual una investigación en este ámbito exigirá también la aplicación de diferentes teorías y herramientas de análisis para su estudio, según el enfoque que queramos darle a nuestra investigación. El interés de este trabajo es investigar el uso que un escritor, desde una perspectiva ficcional y creativa, le da a los conceptos de recuerdo y memoria en sus narraciones. La aproximación teórica para abordar este tema se hará, en primer lugar, desde la perspectiva semiótica innovadora de Per Aage Brandt¹ ya que nos permitirá analizar la forma cómo el escritor introduce y hace funcionar el recuerdo y la memoria en sus narraciones, a través de la aplicación de

¹ Las teorías de Per Aage Brandt han sido marcadas por el formalismo ruso y el estructuralismo francés, pero más profundamente por la fenomenología descriptiva danesa. Sigue la regla jakobsoniana: fusionar la poética y la lingüística. La apuesta de Brandt en su libro *Dinámicas del Sentido, Estudios de semiótica modal* está dirigida a la exploración del potencial interpretativo del hombre y su capacidad semiótica invitándonos a reflexionar sobre el sentido de las cosas y la relación entre *forma* y *sustancia* a la luz de teorías cognitivas y su interpretación de la teoría de catástrofes (<http://www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo51.pdf>)

su modelo fenomenológico de la memoria a los relatos. Como suplemento a esta perspectiva semiótica he considerado necesario incluir otras propuestas teóricas relevantes dentro del ámbito de estudio: la del filósofo, lingüista, crítico e historiador Tzvetan Todorov en su obra *Los abusos de la memoria*, el enfoque del escritor Antonio Muñoz Molina en su ensayo “Memoria y ficción” y finalmente el del filósofo José Antonio Marina en su ensayo “La memoria creadora”. Desde estas cuatro perspectivas teóricas me propongo estudiar al escritor argentino Juan José Saer, autor de una vasta obra narrativa donde el tema del recuerdo y la memoria se presentan como parte de los componentes esenciales de su obra. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación será estudiar cómo se manifiestan y funcionan estos componentes en tres de sus relatos y al mismo tiempo explorar y cuestionar la relación convencional que existe entre pasado, presente y futuro con respecto al recuerdo y la memoria, desde las perspectivas mencionadas anteriormente.

Los relatos a analizar pertenecen a colecciones de cuentos publicadas en tres diferentes épocas de la carrera del autor: “Sombras sobre un vidrio esmerilado” publicado en 1966, “Recuerdos” publicado en 1976 y “La tardecita” publicado en el año 2000.

2. Aproximación teórica al tema del recuerdo y la memoria

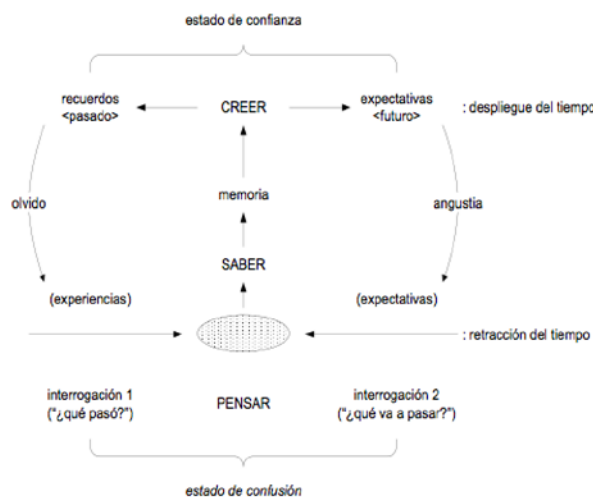
Los términos “recuerdo” y “memoria” se encuentran íntimamente relacionados, de tal forma que se hace difícil definirlos separadamente. Podemos definir “recuerdo” como hacer memoria, y “memoria” como la capacidad para recordar. En otras palabras, entendemos la memoria como un contenedor con capacidad para los recuerdos que traemos o hacemos de un tiempo pasado. Como afirmaría Ricoeur: “no tenemos otro recurso, sobre la referencia al pasado, que la memoria misma”, es decir, la memoria es nuestra única forma de “significar” lo sucedido para luego recordarlo (Ricoeur, 2000: 40). Por tanto, es prácticamente imposible definir el uno sin la presencia del otro. Por otro lado, sabemos que verbos como narrar, contar, referir o relatar derivan todos del latín *re-ferre* lo cual significa, traer de nuevo, hacer venir al presente algo sucedido en un lugar distinto, próximo o lejano respecto al cual nos encontramos. Por lo cual, el proceso de relatar parece ser equivalente al proceso de recordar o traer a la memoria lo que ha sucedido en el tiempo. En suma, en el acto de recordar estamos narrando y por lo tanto, es válido suponer que la memoria debe ser tanto narrativa como temporal ya que lo que se narra vendría a ser una representación de lo que ha acontecido en un tiempo anterior.

Desde la perspectiva semiótica de Per Aage Brandt, la memoria no debería concebirse solo como un contenedor de categorías diferenciales sino más bien como un “potencial de formas inteligibles” abierto a diferentes posibilidades de categorías y reconocimiento de formas (Brandt, 1994: 102). Esto significaría

trasladarse desde la idea de categorización basada en una oposición (ser/ser diferente a), a la idea de un reconocimiento de formas por semejanza o por pertenencia (esto se parece a aquello, esto es de la misma familia de aquello). De acuerdo a Per Aage Brandt, este desplazamiento no ha sido formulado aún en el ámbito de la tradición semiótica, por encontrarse demasiado a la vista y por su falta de fenomenología, es decir “se comprenden las formas pero no su principio estructurante”:

La memoria “está allí”, actúa en nuestras percepciones y reflexiones, pero es inaccesible en sí misma, sentimos sus efectos: recordamos, esperamos y así vivimos en el tiempo, en el pasado, en el futuro; pero esos efectos son siempre respuestas al mundo, por lo tanto parciales, imprecisas y defectuosas (lo visto se transforma en lo “ya visto” o presentido). No tenemos ningún conocimiento de nuestra memoria. En última instancia se puede decir que el concepto de memoria no es más que una hipótesis con la cual explicamos el carácter temporal de lo ya vivido. (Brandt, 1994: 102)

Por tanto, siguiendo a Peer Aage Brandt, argumentamos la existencia de la memoria porque podemos percibir y reconocer sus efectos al recordar lo sucedido en el transcurso del tiempo, es decir, recordamos y reconocemos lo vivido. Sin embargo, aunque recibimos los efectos de la memoria, no podemos definir el concepto con exactitud, ni explicar en forma concreta los principios que determinan su estructura, solo hipotéticamente a través de operaciones mentales y descripciones fenomenológicas que nos ayuden a explicar la temporalidad de lo vivido. De acuerdo al modelo fenomenológico cognitivo de la memoria, esta inicia su ciclo en un estado de *creer* que se encuentra en el presente, nivelado temporalmente entre los recuerdos proyectados hacia el pasado y nuestras expectativas proyectadas hacia el futuro. Este estado de *creer* en balance se caracteriza por un *estado de confianza*, que a su vez puede verse destruido por el límite del recuerdo, el *olvido*, y por el límite de nuestras expectativas, la *angustia*. Cuando esto sucede, se produce un *estado de confusión*, lo cual origina un proceso de cuestionamiento respecto a nuestras experiencias del pasado y a nuestras expectativas del futuro. Este proceso ocurre en un “punto único”, nuestro pensamiento. Los productos del *pensar*, es decir el olvido y la angustia constituirán entonces nuestro saber, y este a su vez será enviado a la memoria desde donde resurgirá en el *creer* dando nuevamente comienzo a este ciclo como lo muestra el siguiente diagrama (Brandt, 1994:103):



Por tanto deducimos que la operación mental del *saber* que se alimenta, por un lado, de nuestros recuerdos y olvidos, y por otro, de nuestras expectativas y temores, será la encargada de enviar lo pensado a la *memoria*. A su vez, el proceso mental de *crear* será el encargado de percibir el mundo a través de la memoria.

Desde la perspectiva del escritor Antonio Muñoz Molina, la memoria y el olvido son los componentes principales de la literatura. Al igual que Brandt, Molina tampoco define “memoria” solo como un concepto, sino más bien define la forma en que ésta se manifiesta: a través del recuerdo voluntario o consciente, a través del recuerdo involuntario, a través del olvido y a través de la edificación del pasado que a su vez se constituye sobre la base de verdades y mentiras. Las diferentes formas en que nuestra memoria actúa hacen que normalmente no nos demos cuenta o no seamos conscientes de lo que sucede. Por ejemplo en el acto de escribir y de hablar, estamos recordando el nombre y el significado de las palabras en forma automática al momento de usarlas, y en el acto de despertar, estamos recordando quienes somos y dónde nos encontramos, es decir, recordamos automáticamente nuestra propia identidad sin cuestionarla.

Para este autor la memoria también se relaciona con la ficción, en la medida en que la literatura se compone de recuerdos, de olvidos y de imaginación. Esto nos llevaría a la posible existencia de dos modelos de narración literaria: uno compuesto de “lo que sucedió”, es decir, de la propia experiencia y otro compuesto de “lo que nunca sucedió” lo puramente imaginado. Pero la frontera existente entre lo verdadero y lo inventado es muy dudosa y poco clara: “Ni la memoria se limita a recordar ni la imaginación inventa siempre”, es decir, muchas veces creemos recordar hechos reales de nuestro pasado, pero lo que en realidad estamos haciendo es inventar o mezclar parte de lo real con lo inventado, o con lo que en realidad deseamos que haya sucedido. Esta inexactitud de la memoria produce un efecto de “intemporalidad” que nos hace recordar el pasado de una forma, que no necesariamente corresponde a la forma en que lo percibíamos de niños. Por ejemplo, los adultos de ese entonces nos parecían mucho mayores de lo que en realidad eran, pero con el transcurso del tiempo, al reencontrarnos con esos adultos nos parece que el tiempo se hubiera detenido y estas personas en realidad no hubieran envejecido (Muñoz Molina, 1997: 57-60).

Para José Antonio Marina, la memoria es una operación mental que se relaciona con la inteligencia humana que actúa en un nivel operativo junto a la percepción, el reconocimiento inmediato, la planificación motora, etcétera. La estructura básica de la memoria está compuesta por sistemas perceptivos que asimilan e interpretan la información actualizándola cada vez que obtenemos nueva información. De esta forma funcionamos con esquemas que nos permiten automáticamente recordar algo que hemos aprendido de memoria. La memoria tiene la capacidad de conservar y recuperar elementos de la experiencia interna y externa; realiza y reconstruye procesos mentales aprovechando la experiencia pasada. En otras palabras, no

recordamos solo las cosas que observamos, sino también el proceso involucrado en las cosas que hacemos, por ejemplo no solo recuerdo mi primera bicicleta, sino también el proceso de aprendizaje para andar en bicicleta (Marina, 1997: 35-37).

Desde la perspectiva de Tzvetan Todorov podemos definir memoria como una interacción entre el olvido y la *conservación*. En otras palabras, se puede hablar de una selección en la cual se conservan algunos rasgos del suceso mismo y otros se olvidan progresivamente. Para Todorov sería imposible conservar algo en la memoria sin poder seleccionar. Considera la recuperación del pasado como un factor indispensable sin que esto obligue al presente a regirse absolutamente por el pasado, sino más bien con la idea de que el presente pueda utilizar el pasado como experiencia. Al mismo tiempo considera que debe existir el derecho al olvido, de otra forma sería imposible continuar hacia el futuro. El hecho de recordar constantemente los sucesos dolorosos no nos permitiría la creación de nuevas expectativas (Todorov, 2000: 15-25).

En un intento de conectar estas diferentes perspectivas teóricas para el estudio de los términos: recuerdo y memoria, será necesario hacerlo desde diferentes ámbitos. Con esto me refiero a los componentes, al proceso y a la función que ejercen y cumplen el recuerdo y la memoria. Con respecto a la constitución, podemos decir que la memoria se compone tanto de recuerdos como de olvidos y de un porcentaje indeterminado de imaginación. Respecto al proceso, la memoria sería un fenómeno o proceso mental que se presenta a través de un sistema dinámico en el cual interactúan los recuerdos limitados por los *olvidos* y las expectativas del futuro limitadas por las *angustias* las cuales a su vez podrían ser denominadas efectos o formas de manifestación de la memoria. En un ámbito funcional, los recuerdos y la memoria cumplen con la función de reconstruir el pasado, de construir nuestra propia identidad, de programar el futuro sobre la base de la experiencia adquirida en el pasado y finalmente cumplen la función de crear ficción en la medida que la narración literaria también se compone de la propia experiencia del escritor, lo ocurrido y lo vivido, los recuerdos y de lo que nunca ha sucedido, es decir, lo imaginado.

Con este marco teórico en mente abordaré el análisis de los tres relatos saerianos que presento a continuación.

3. Juan José Saer y sus relatos

La producción narrativa de Juan José Saer (Serodino 1937 – París 2005) ha sido estudiada desde muchas perspectivas y en diversos contextos. Su extensa obra comprende cinco libros de cuentos, doce novelas y una compilación de poemas y ensayos de reflexión crítica. Su producción se mueve entre la ficción, la historia y la realidad y está marcada por la autorreferencia y una negativa a la práctica del realismo tradicional (Barrera, 2008: 433).

En Argentina es considerado uno de los mejores escritores por la rareza de su mundo imaginario, aunque el significado de su escritura no necesariamente se comprenda en otros países. Su obra es difícilmente encasillable, poseedora de algunas vetas de regionalismo en sus inicios y de una desarrollada fuerza metafísica en su edad madura. Sus personajes son reconocibles por sus lectores ya que transitan de un libro a otro dando una cohesión interesante a su obra. Algunos de sus temas son la memoria, el mundo de los recuerdos, el conocimiento y el lenguaje, temas que ha desarrollado independientemente de las tendencias del momento, lo cual podría ser una causa de su poca difusión (Oviedo, 2001: 416-417).

Algunos estudios describen sus cuentos o textos breves como una mezcla heterogénea de géneros donde la prosa, la poesía, y el ensayo se mezclan en una especie de laboratorio en el cual Saer experimenta con las formas, temas, motivos, escenas y personajes recurrentes de lo que posteriormente llegaría a convertirse en una novela (Gramuglio, 2009: 3). Esta forma de escritura que mezcla géneros, niveles y personajes obliga al lector frecuente a detenerse y reflexionar constantemente sobre lo leído, recordando y reconociendo personajes y episodios en forma retrospectiva. La experiencia literaria que obtenemos al leer algunos de los relatos saerianos es equivalente a la forma en que Ricardo Piglia describe la lectura de los relatos borganianos donde: “Las escenas de los libros leídos vuelven como recuerdos privados”, es decir, a través de estas lecturas y del reconocimiento de recuerdos ajenos, vamos configurando nuestra “memoria personal” haciendo esos recuerdos ajenos cada vez más nuestros (Piglia, 2000: 53). A través de sus relatos Saer nos comunica que reconstruir un hecho verídicamente demanda una parte de ficción ya que los recuerdos son narraciones organizadas en forma lógica producidas por nuestra memoria para darle sentido al presente (Agnieszka, 2000: 3).

El primer relato a analizar lleva por nombre: “Sombras sobre un vidrio esmerilado” y está incluido en el libro de cuentos *Unidad de Lugar* que fue publicado en 1967. La protagonista es una poetisa, Adelina Flores, de cincuenta y seis años de edad, quien relata su vida mientras se encuentra sentada en “el sillón de Viena” desde el cual observa la sombra de su cuñado Leopoldo que se proyecta sobre el vidrio esmerilado de la puerta del cuarto de baño. A través de ese presente “ahora” en el que ella se encuentra, se va remontando hacia el pasado para relatar los recuerdos que le han dado forma a su “ahora”, su presente, y al mismo tiempo se proyecta hacia el futuro imaginándose lo que otros personajes “van a hacer” en ese futuro. Simultáneamente al relato de la historia de su vida, observamos la aparición de un discurso poético, el cual se alterna al discurso narrativo en forma de interrupciones en paréntesis que aparecen entre comillas (Saer, 2001: 215-228).

El segundo relato lleva por nombre “Recuerdos” y está incluido en el libro de cuentos *La mayor* que fue publicado en el año 1976. Es una especie de ensayo de poca extensión en el cual el “yo” narrador analiza el significado de los recuerdos y

la forma en que estos se relacionan con “la narración”. Utilizando sus propios recuerdos el narrador nos cuenta ejemplos para definir diferentes clases de recuerdos hasta llegar a la conclusión final de que “el recuerdo es materia compleja” (Saer, 2001: 200-201).

El tercer y último relato lleva por nombre, “La tardecita” y se incluye en el libro de cuentos titulado *Lugar* que fue publicado en el año 2001. El protagonista de la obra es el personaje Horacio Barco de cincuenta y dos años de edad, quien a través de un texto de Petrarca *La ascensión del monte Ventoux*, trae a su mente las imágenes de un viaje realizado por él junto a su hermano mayor hace muchos años. Horacio Barco se sumerge en el recuerdo suscitado por la lectura de Petrarca de la misma forma en que nosotros los lectores nos vamos sumergiendo en el relato del recuerdo de Horacio Barco. Al mismo tiempo, el narrador utilizando metalenguaje se dirige a nosotros, los lectores, para describir lo que sucede “durante el acto de leer”. Este relato finaliza con el relato del recuerdo de Horacio Barco en un tiempo confuso, donde no es posible asegurar si Horacio Barco está vivo o muerto; si nos encontramos en un tiempo pasado, en un presente o en un futuro (Saer, 2001: 56-61).

3.1 El recuerdo en el relato “Sombras sobre vidrio esmerilado”.

Si aplicamos a este relato el modelo de Per Aage Brandt, podemos decir que la protagonista del relato, la poetisa Adelina Flores, comienza a narrar su vida desde el estado de *creer*, lo que ella llama el “ahora”, palabra que se repite continuamente a medida que avanzamos en el relato como en un intento de mantener un estado de equilibrio, lo que correspondería, según el modelo de Brandt a un *estado de confianza*. En ese presente Adelina se encuentra frente a la imagen de su cuñado Leopoldo, separada por el “vidrio esmerilado” lo que en cierta forma está representando las expectativas inciertas o frustradas de su futuro que se encuentra entre nieblas. Este equilibrio del presente comienza a quebrantarse ya en el inicio del relato. La forma en que la protagonista describe el concepto de recuerdo es en realidad una contradicción:

El recuerdo es una parte muy chiquitita de cada “ahora” y el resto del “ahora” no hace más que aparecer, y eso muy pocas veces, y de un modo muy fugaz, como recuerdo. Tomemos el caso de mi seno derecho. En el ahora en que me lo cortaron, ¿cuántos otros senos crecían lentamente en otros pechos menos gastados por el tiempo que el mío? Y en este ahora en el que veo la sombra de mi cuñado Leopoldo proyectándose sobre los vidrios de la puerta del cuarto de baño y llevo la mano hacia el corpiño vacío, relleno con un falso seno de algodón puesto sobre la blanca cicatriz, ¿cuántas manos van hacia cuántos senos verdaderos, con temblor y delicia? Por eso digo que el presente es en gran parte recuerdo y que el tiempo es complejo aunque a la luz del recuerdo parezca de lo más sencillo. (Saer, 2000: 215-216)

Para Adelina, el recuerdo es una parte pequeña de cada “ahora”, lo cual tiene sentido si pensamos que el “ahora” entendido como presente siempre contiene elementos de nuestro pasado en forma de recuerdos. Pero al decir que “el resto” del ahora aparece también como recuerdo, significaría que el presente en realidad no existe y “todo” es solo recuerdo. Si continuamos con la parte donde relata la pérdida de un seno, podemos decir que esto es algo que sabemos que ocurrió en el pasado, sin embargo ella se refiere a “el ahora en que me lo cortaron”, es decir, es un recuerdo que se hace presente cada vez que su mano reconoce la pérdida del seno y por esta razón se convierte en un “ahora”. En este ejemplo pienso que el presente se constituye en parte por el recuerdo, pero también se compone de *angustia*, es decir, del cuestionamiento y la expectativa frustrada por la pérdida del seno.

En este momento, únicamente esa sombra es “ahora”, y el resto del “ahora” no es más que recuerdo. Y a veces, tan diferente del “ahora”, ese recuerdo, que es cosa de ponerse a llorar. Es terrible pensar que lo único visible y real no son más que sombras. (Saer, 2000: 217)

La sombra del cuñado representa el presente para Adelina, su “ahora”, pero también representa su frustración, es decir, le niega la posibilidad de tener expectativas para el futuro. De ahí la afirmación “y el resto del “ahora” no es más que recuerdo”, es decir, solo existe un presente “entre sombras” y un pasado.

Debemos tener presente que esta protagonista es una poetisa, una escritora y por lo tanto en su “ahora” se incluye también la creatividad y la imaginación propias de un artista. Si leemos el relato entre líneas encontramos una combinación entre poesía y narración, es decir una mujer que escribe, duda y corrige, al mismo tiempo que piensa, recuerda e imagina:

¿Soy la poetisa Adelina Flores? (“Sombras” “Sombras sobre” “Cuando una sombra sobre un vidrio veo” No.) [...] Recuerdo perfectamente el lugar: un restaurante del centro con manteles cuadriculados, rojos blancos, los platos sucios, los restos de pescado, y las botellas de vino tinto a medio vaciar. [...] Si pienso que en este mismo momento los bañistas se pasean en traje de baño bajo los árboles tranquilos del Sur, sé que eso no es ahora sino recuerdo. [...] Pero me gusta imaginar que en este momento, en los barrios, las chicas se pasean [...] (“Veo una sombra sobre un vidrio. Veo”) (“Algo que amé” “Veo una sombra sobre un vidrio. Veo” “algo que amé” “hecho sombra, proyectado” “hecho sombra y proyectado” [...]). (Saer 2000: 216-219)

Esta lectura entre líneas nos lleva a visualizar la imagen de una mujer madura que escribe poesía, balanceándose² entre el pasado y el presente. Una mujer que cuestiona su identidad y sus vivencias pasadas desde el presente, utilizando la visión de la sombra de su cuñado vista a través de un vidrio, que actúa como

² Cabe destacar que el personaje Adelina está sentada en un “sillón de viena”, por lo cual la idea de balancearse entre el pasado y el presente, actúa prácticamente como una metáfora.

catalizador de sus recuerdos. Al mismo tiempo que escribe el poema va recordando diferentes hechos importantes de su vida como son: la pérdida de su madre, la pérdida de su seno, y la pérdida del amor del hombre que amó. Adelina recuerda e imagina, al mismo tiempo que va proyectando en su escritura la imagen que tiene frente a sus ojos: la sombra de Leopoldo.

Antonio Muñoz Molina describe, a mi parecer, lo que acontece con Adelina en esta cita:

Recordando y olvidando, escribiendo y borrando, casi siempre en la arena, la memoria actúa sobre nosotros y dentro de nosotros de un modo tan incesante como late el corazón o se nos ensanchan los pulmones. (Muñoz 1997: 57)

En otras palabras, Adelina no puede evitar traer a su memoria todos esos recuerdos provenientes de su pasado. Su memoria actúa, por un lado en forma narrativa y temporal, haciendo que nos entregue sus experiencias personales constituidas en historias las cuales podemos ubicar en un transcurso de tiempo determinado, y por otro lado, la memoria actúa en forma creativa de tal manera que le permite expresar sus sentimientos y deseos frustrados a través de la creación de un poema. Podríamos decir que los paréntesis que incluyen las frases poéticas son espacios atemporales, donde el tiempo se detiene y solo deja lugar a la expresión y a la descripción del sentir.

El tiempo para los personajes del relato se describe como un elemento a veces simple y otras complejo y sobre el cual no tenemos control:

El tiempo de cada uno es un hilo delgado, transparente, como los de coser, al que la mano de Dios le hace un nudo de cuando en cuando y en el que la fluencia parece detenerse nada más que porque la vertiente pierde linealidad. O como una línea recta marcada a lápiz con una cruz atravesándola de trecho en trecho, que se alarga ilusoriamente ante los ojos del que mira porque su visión divide la línea en los fragmentos comprendidos entre cruz y cruz. (Saer, 2000: 223)

En otras palabras, el tiempo es simple mientras vivimos en el presente “lineal”, pero se hace complejo al mirar el pasado y traer de vuelta al presente los recuerdos o “fragmentos” que han marcado la vida con un “nudo” o una “cruz”.

Para el lector el tiempo del relato también es complejo ya que el “ahora” que interpretamos como presente se traslada constantemente. El poema, que surge entre paréntesis, pareciera estar en un tiempo presente, es decir, Adelina escribe el poema al mismo tiempo que narra, recuerda y conversa consigo misma. Sin embargo, el poema también puede considerarse como la expresión de un recuerdo, un deseo reprimido, convertido en un sentimiento de satisfacción en un tiempo circular e indefinido.

Al final del relato en el *Envío*, Adelina finalmente ha encontrado el sentido de las últimas palabras de su madre antes de morir. Estas palabras bajo el título de

Envío, adquieren el tono de una confirmación a sus pensamientos, y de un mensaje moral para el lector de su escritura:

Pero lo que tiene un núcleo sólido –piedra, o hueso algo compacto y tejido apretadamente, que pudiera pulirse y modificarse con un ritmo diferente al ritmo de lo que pertenece a la muerte – no puede morir. (Saer, 2000: 228-229)

Este mensaje podría interpretarse como una referencia a lo eterno de la escritura. Si ésta es sólida, comprometida y basada en la experiencia, entonces permanece en el tiempo, nunca muere y sin embargo, puede modificarse, renovarse o adaptarse a las diferentes épocas o lecturas.

3.2 El recuerdo en el relato “Recuerdos”.

En este relato son “los recuerdos” los que constituyen el título y el tema central de la obra. En realidad no es un relato, sino más bien un ensayo, un intento de aproximarse a un entendimiento, una definición y una categorización del concepto de recuerdo. El yo narrador comienza diciendo que está seguro de que existe una ley que rige los recuerdos y de que para encontrar esta ley es necesario vaciarse de ellos (Saer, 2000: 200). Al analizar esta oración “vaciar de ellos” desde la perspectiva de Per Aage Brandt, podríamos interpretarlo como el *olvido*, es decir, para encontrar una ley y entender los recuerdos sería necesario despojarse de ellos, o bien, quedar limpios = vacío de recuerdos. Sin embargo, este “vaciar” ocurrirá solo parcialmente ya que “los productos del pensar” constituyen el *saber* y la forma de adquirir un nuevo *saber*, con el propósito de encontrar respuestas a las interrogantes, proviene de la capacidad de *pensar* y esta a su vez de la capacidad de *olvidar* (Brandt, 1994: 102). Por lo tanto, lo que olvidamos será solo una parte de nuestros recuerdos “[...] porque en todo momento conservamos una parte del pasado” (Todorov, 2000: 32), es decir, nunca quedamos “vacíos” sino que seleccionamos lo que podemos reutilizar de nuestro pasado para crear un nuevo saber que nos ayude a entender el mundo y a construir el futuro, en otras palabras, volveríamos a comenzar el ciclo en un estado de *creer*.

Si avanzamos en el texto, nos encontramos con la idea de que existen ciertos recuerdos que aunque no poseen un contenido narrativo logran ser revestidos de sentimientos por su perseverancia, es decir, vuelven una y otra vez a nuestra memoria hasta que finalmente les otorgamos una “categoría” (Saer, 2000: 200). Siguiendo a Todorov, podríamos interpretar este tipo de recuerdos categorizados como seleccionados por nuestra memoria (2000: 16), es decir, la persistencia de estos recuerdos podría activar la facultad de selección de nuestra memoria obligándola a seleccionar los recuerdos que se repiten. Otra forma de interpretar lo anterior sería siguiendo a Brandt:

Una situación que se repite da lugar, a la vez a un análisis cognitivo más seguro (porque

se apoyan en las formas retenidas en la memoria) y a una respuesta modificada por la “experiencia” (apoyada en formas pragmáticas autónomas retenidas por la memoria); un sistema semejante es “inteligente” porque separa dos tipos de formas y las almacena juntas en una memoria de dos niveles. (Brandt, 1994: 105)

Los recuerdos que retenemos en nuestra memoria pueden ser categorizados en diferentes niveles de acuerdo a nuestra experiencia. Algunos recuerdos serán retenidos como imágenes objetivas y otros recuerdos serán retenidos como reacciones. Si seguimos a José Antonio Marina, nuestra memoria funciona asimilando e interpretando la información, la cual se modifica o actualiza cada vez que recibimos nueva información, pero al mismo tiempo es capaz de reconocer procesos y experiencias anteriores. El hecho de que algunos recuerdos continúen volviendo a nuestra memoria hará que finalmente los reconozcamos y queden grabados en forma de “esquema”, frente al cual reaccionaremos cada vez que seamos estimulados (Marina, 1997: 39).

En el siguiente párrafo el narrador nos dice que los recuerdos podrían constituir una narración ya que bastaría “una simple yuxtaposición de recuerdos” para lograrlo. De acuerdo a Antonio Muñoz Molina: “Ni la memoria se limita a recordar ni la imaginación inventa siempre” (Muñoz, 1997: 60), por lo tanto, cada vez que el escritor se decida a construir una narración solamente basándose en recuerdos, lo que sucederá es que “creerá” recordar pero en realidad estará también inventando, mezclando recuerdos de sueños y lecturas anteriores, en otras palabras convirtiendo su memoria en ficción.

La última parte de esta narración ensayística está dedicada a clasificar el recuerdo en muchas diferentes clases: en global, como un resumen de todas las veces que se ha experimentado algo; en inmediato y simultáneo, cuando el recuerdo llega casi o al mismo tiempo que experimentamos algo; en intermitente, cuando viene y va como una luz que titila; y en ajeno, cuando son recuerdos de otros los que vienen a nuestra memoria o bien, recuerdos de recuerdos. Este yo narrador finaliza su obra confirmándonos la complejidad que posee el recuerdo y su relación con la memoria (Saer, 2000: 200-201).

3.3 El recuerdo en el relato “La tardecita”.

Este cuento se compone de varias historias que se suceden: la historia de Horacio Barco en el presente que se ve afectada por la lectura de la historia de Petrarca, la historia de San Agustín que afecta los pensamientos del lector y finalmente, la historia de Horacio Barco en el pasado, es decir la historia de su recuerdo. Todas estas historias están narradas por un narrador que introduce, alterna e interrumpe su narración dirigiéndose cada vez al lector para comentar “las leyes del melodrama”, “San Agustín” y “el acto de leer” (Saer, 2002: 83-84-85). Al entrelazar las historias obtenemos un relato donde el personaje principal, el

abogado Barco, decide leer un libro que lo hará evocar las imágenes de infancia, que lo llevarán a recordar su pasado para traerlo al presente y poder reformularlo.

Si abordamos el relato desde la perspectiva del ciclo fenomenológico de la memoria, podemos decir que al inicio del relato, el protagonista Horacio Barco se encuentra en un estado de *creer* ubicado en un tiempo presente. Horacio está en su casa leyendo un texto de Petrarca y esperando la visita de su amigo Tomatis en un *estado de confianza* hasta que repentinamente comienzan a invadirlo las imágenes de un recuerdo pasado:

Y, gracias a las imágenes que, mientras avanzaba en la lectura, iban formándose en la parte más clara de su mente, el recuerdo, desde la oscuridad sin nombre y sin extensión o forma definida en la que yacía arrumbado en la que derivaba desde hacía más de cuarenta años, nítido y entero, constituido de mil detalles hormigueantes y vivaces, hizo su aparición instantánea. (Saer, 2002: 84)

Este recuerdo había permanecido en el *olvido* por casi cuarenta años:

Durante años sentiría el malestar de esa revelación hasta que gradualmente, capas y capas de experiencia, como sucesivas manos de pintura sobre una imagen odiosa, terminarían por hacercela olvidar, hasta que esa mañana la lectura de Petrarca la trajo de nuevo a la luz viva del recuerdo. (Saer, 2002: 88)

Es decir, el recuerdo se fue limitando por el olvido, y la experiencia y el tiempo lo llevaron al pensamiento para que se constituyera en un saber retenido en la memoria. Y desde esta memoria fue activado por las imágenes provenientes de la lectura para ser reconocido y nuevamente traído al *creer*.

Como expectativas para el futuro podemos considerar el deseo de Horacio Barco de averiguar: “[...] qué clase de mundo era [...]” (Saer, 2002: 91), una expectativa que nunca se cumplió: “[...] y seguiría intentándolo, sin conseguirlo, hasta el momento de su muerte, [...]” (Saer, 2002: 91). Por lo tanto la expectativa limitada por la angustia de la frustración también se convirtió en constituyente del pensamiento y del saber retenido en la memoria. El ciclo se repetirá eternamente para Horacio sin la posibilidad de encontrar una respuesta a los hechos ocurridos en su pasado.

Si abordamos este relato desde la perspectiva de Tzvetan Todorov (2000: 16-24), podemos decir que el recuerdo de Horacio Barco ha sido seleccionado y conservado por su memoria hasta que el paso del tiempo y la experiencia de la madurez le han permitido reformular lo acontecido: “Aunque únicamente esa mañana, cuarenta años más tarde, era capaz de formularlo de esa manera” (Saer, 2002: 89). En cierta forma este recuerdo también ha sido reprimido en la conciencia de Horacio por ser “inaceptable” en su infancia, y es recuperado en la edad adulta para poder ser desactivado con una nueva formulación. En este caso, el recuerdo no será totalmente desactivado ya que Horacio Barco seguirá

preguntándose hasta la muerte lo que sucedió esa tarde haciendo que el pasado se convierta en una acción del presente.

Si abordamos este relato desde la perspectiva del lector, en un intento de interpretar lo que el narrador quiere decir con respecto al significado de la lectura:

Existe siempre durante el acto de leer un momento, intenso y plácido a la vez, en el que la lectura se trasciende a sí misma, y en el que, por distintos caminos, el lector, descubriéndose en lo que lee, abandona el libro y se queda absorto en la parte ignorada de su propio ser que la lectura le ha revelado: desde cualquier punto, próximo o remoto, del tiempo o del espacio, lo escrito llega apra avivar la llamita oculta de algo que, sin él saberlo tal vez, ardía ya en el lector. (Saer, 2002: 85)

Podemos decir entonces que la lectura cumple la función del recuerdo, es decir, nos permite recuperar o descubrir una identidad que probablemente se encontraba oculta en alguna parte de nuestra memoria. Antonio Muñoz Molina dice que “sabemos quienes somos porque lo recordamos” y a medida que recordamos vamos dotándonos a nosotros mismos de una identidad (Muñoz, 1997: 58). Por tanto, ese recordar que puede ser activado por las imágenes que nos produce un libro nos permite reencontrarnos con un yo interior que estaba olvidado o probablemente reprimido.

El relato “La Tardecita” termina con la historia del recuerdo de Horacio Barco y una incertidumbre final: “[...], aunque a partir de ese día le quedara por averiguar, y seguiría intentándolo, sin conseguirlo, hasta el momento de su muerte, qué clase de mundo era.” (Saer, 2002: 91). Estas últimas frases tienden a confundir la relación del tiempo en el relato y a crear cierta ambigüedad. Cuando el narrador dice que Barco siguió intentando descubrir el mundo sin conseguirlo “hasta el momento de su muerte”, podría significar, por un lado, que Horacio Barco está muerto en el momento en que se narra la historia y el narrador lo sabe, o bien, que el narrador está prediciendo que Horacio Barco seguirá con sus dudas hasta su muerte. Otra ambigüedad se presenta cuando se dice que Barco trató de buscar una respuesta a su experiencia desde el primer día que la vivió. Sin embargo, sabemos que esa experiencia estuvo olvidada y sin formular por casi cuarenta años y solo fue recuperada con la lectura de Petrarca, un texto que curiosamente Barco había leído antes sin obtener los mismos resultados.

4. Conclusiones

El propósito de este estudio fue investigar la función y la forma en que un escritor desde su perspectiva ficcional y creativa utiliza el tema del recuerdo y la memoria en sus relatos. Utilizando el enfoque semiótico de Per Aage Brandt, el enfoque crítico y filosófico de Todorov y José Antonio Marina; y el del escritor Antonio Muñoz Molina, quise aproximarme a la narrativa del escritor argentino Juan José Saer para analizar tres cuentos relacionados con el tema en cuestión.

Como resultado del análisis, podemos concluir que Saer trabaja con el recuerdo y la memoria haciendo que funcionen en diferentes niveles en cada uno de estos relatos. En el primer relato, “Sombras sobre un vidrio esmerilado”, Saer nos introduce el concepto de recuerdo a través de la protagonista Adelina, quien narra su vida desde un presente invadido por recuerdos que constituyen la forma que ha tomado su vida, lo que ella denomina su “ahora”. Adelina es una mujer sin un futuro, estancada en su presente lleno de remembranzas. Aquí la relación entre recuerdo y pasado funciona en forma tradicional, es decir, los recuerdos están proyectados hacia el pasado y como Todorov afirma este pasado se ha encargado de formar el presente.

El segundo relato, “Recuerdos”, es más bien un ensayo en el cual Saer hace que el recuerdo actúe y funcione como el tema principal del relato. El lector advierte a un narrador que discute, ejemplifica y plantea al lector una clasificación subjetiva de los recuerdos. Los ejemplos que este narrador utiliza son, a su vez, producto del recuerdo ya que poseen referencias en otros cuentos de Saer que tratan el mismo tema. Si el lector está familiarizado con las obras de Saer y ha tenido la oportunidad de leer las obras referidas, podrá reconocer inmediatamente los ejemplos del narrador. Saer logra de esta forma producir una relación de metaficción, en la cual el lector pasa a formar parte de la obra, haciendo uso del “recuerdo” junto al narrador.

En el tercer relato, Saer utiliza la memoria y el recuerdo, en primer lugar, como metáfora de la lectura, es decir, a través del acto de leer un relato, el protagonista Barco trae imágenes del pasado a su memoria. Estas imágenes lo llevan a recordar un episodio de su vida, algo que creía olvidado, pero que yacía latente en algún lugar de su mente.

En segundo lugar, observamos que la memoria y el recuerdo actúan como catalizador de la propia identidad. Al recordar su niñez, Barco se reencuentra con el temor de la pérdida de la seguridad familiar que se tiene cuando niño y recuerda una interrogante fundamental de su vida: “Qué clase de mundo era” en el que estaba viviendo.

En cuanto a la forma en que Saer trabaja con la temporalidad del recuerdo y la memoria y la relación que existe entre el presente, el pasado y el futuro, podemos decir que de acuerdo al modelo de Per Aage Brandt, estos se mantienen dentro de una relación convencional que se expone en el modelo fenomenológico de la memoria, es decir el punto de partida siempre es un presente, donde se sitúa la memoria, desde el cual podemos traer nuestros recuerdos desde el pasado, y también desde donde podemos proyectarnos hacia el futuro.

Considerar el recuerdo como algo atemporal, significaría probablemente ubicar el recuerdo en un estado de somnolencia (lo que Brandt llama *estado de confusión*), entre las sombras y la niebla, lo cual en la obra de Saer se simboliza a través de elementos como “un vidrio esmerilado”. En otras palabras, el recuerdo no sería

nítido ni podríamos definirlo con veracidad, a pesar de que sabemos que existe porque lo percibimos, lo sentimos, pero somos incapaces de formularlo hasta que lo reconocemos en un nuevo relato. La mayor o menor nitidez del recuerdo también puede interpretarse como la parte de ficción e imaginación que existe en el acto de recordar.

El recuerdo en los relatos de Saer también funciona, siguiendo a Brandt, como un tipo de *catástrofe*, es decir, un estado de cambio fenomenológico repentino en el cual una vez que ingresamos ya no es posible regresar porque el olvido lo impide, el olvido lo limita, con el fin de crear espacio para *pensar* y *crear* sabiduría. (Brandt, 1994: 9-10).

Como lectores de la obra de Saer podemos observar una forma referencial de escritura, en la cual, los personajes, los lugares y las ideas se van repitiendo a través de sus diferentes textos y cada vez que los leemos, es posible reconocer, recordar y traer a la memoria un fragmento o un personaje.

El tema del recuerdo y la memoria se encuentra dentro de los temas preferenciales de Juan José Saer y este lo utiliza de tal forma que nos obliga a reflexionar constantemente, a dialogar con sus textos y hacer uso de nuestra facultad para recordar con el fin de dar coherencia y significado a estos textos heterogéneos.

Bibliografía

- Barrera, Trinidad (Coord.) (2008) *Historia de la literatura hispanoamericana. Tomo III Siglo XX*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Brandt, P. Aa. (1994) “Metasemiótica de la memoria” en *Dinámicas del Sentido, Estudios de semiótica modal*. Homo Sapiens Ediciones, Universidad de Aarhus.
- Flisek, Agnieszka Bárbara (2002) “Juan José Saer y el relato de la memoria” en *TBR, The Barcelona Review*, mayo-junio 2002. URL. http://www.barcelonareview.com/30/s_abf.htm
- Gramuglio, María Teresa (2009) “Lugar. La expansión de los límites”: Actas del II Congreso Internacional “Cuestiones Críticas” Rosario 2009. URL. http://www.celarg.org/int/arch_publici/gramuglio_acta.pdf (Fecha de consulta 13-07-2015)
- Marina, José Antonio (1997) “La memoria creadora” en *Claves de la memoria*, Compilación J. M. Ruíz Vargas. Madrid: Editorial Trotta.
- Muñoz Molina, Antonio (1997) “Memoria y Ficción” en *Claves de la memoria*, Compilación J. M. Ruíz Vargas, Madrid: Editorial Trotta.
- Oviedo, José Miguel (2001) *Historia de la literatura hispanoamericana 4. De Borges al presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piglia, Ricardo (2000) “El último cuento de Borges” en *Formas Breves*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Ricoeur, Paul (2000) *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica de Argentina, S.A, Argentina.
- Saer, Juan José (2001) *Cuentos completos (1957-2000)*. Editorial Planeta, Argentina.
- Saer, Juan José (2002) *Lugar*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Todorov, Tzvetan (2000) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Status Jurídico-Constitucional de las Lenguas Indígenas en América Latina¹

César Cisternas Irarrázabal

Abstract:

The constitution is the fundamental norm that rules the modern Nation-States. Consequently, what it is stipulated in it gives an idea of the relevance that the incorporated (or not incorporated) elements have to the State. The present research analyses the juridical-constitutional status of the indigenous languages in the countries of Latin America, from the perspective of the sociology of language. The method chosen is the content analysis of the constitutional articles referring to language and the nature of the Nation-State. It has been found that only seven countries (mainly from the Andean region of Southern America) have declared official the vernacular languages, which implies that a 60.5% of the indigenous people from the subcontinent dwells in countries in which it has not been given that character to their ancestral languages.

Keywords: indigenous languages, indigenous peoples, constitution, Latin America, state, sociology of language.

1. Introducción

Latinoamérica es una región geográfica con una característica particular, alberga numerosas familias lingüísticas, las cuales suman 99, cantidad que supera ampliamente a las 10 a 30 familias que existen en África o Asia (UNICEF, 2009). No obstante, tal diversidad lingüística se vio amenazada con la conquista española-portuguesa y la incorporación forzosa de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales occidentales que posteriormente surgieron. Actualmente, existen según UNICEF (2009) 427 lenguas indígenas en los dieciséis países de la Latinoamérica continental que aquí se estudian.

La lengua es un instrumento clave en cuanto a la organización social, el Estado no puede existir sin un idioma escrito (Derridá, 1986; Gellner, 1988) el cual requiere para dejar registro de la legislación y extender su presencia territorial (Derridá, 1986). Hacia el siglo XIX, cuando comenzaban a forjarse las repúblicas en el continente, ninguna lengua indígena estaba dotada de escritura –sólo existían trabajos incipientes sobre algunas de éstas emprendidos por misioneros–, ya que su

¹ El presente trabajo ha sido desarrollado en el contexto de la elaboración de un informe de diagnóstico sobre la educación en contextos indígenas en América Latina y Chile para el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera.

carácter primigenio era ágrafo. Sin embargo, junto con el interés creciente en éstas y su estudio, actualmente varios sistemas lingüísticos de los pueblos originarios constan de escritura. Aun tras este logro, éstas se mantienen, en muchos casos, al margen de la administración del Estado. Esto, sumado a otras relegaciones de las lenguas indígenas como la inexistencia de medios de comunicación que la utilicen como idioma principal o la todavía escasa cobertura y calidad de la educación intercultural bilingüe a lo largo del continente, crea lo que Sarzuri-Lima (2012) denomina una negación del otro indígena originada en un contexto culturalmente colonizado por el grupo mayoritario. Esta situación impide que se dé un diálogo auténtico entre los distintos grupos culturales, puesto que son sólo una visión, un horizonte social y una lengua los que se toman como válidos. En efecto, lo que D'Angelis (2009) sostiene respecto a la realidad brasileña: lenguas indígenas que ocupan un sitio, incluso en las experiencias de educación intercultural bilingüe, de lengua extranjera; puede ser perfectamente extrapolado a la inmensa mayoría de los contextos latinoamericanos.

Para establecer criterios que permitan auscultar la situación de las lenguas indígenas en el subcontinente es preciso referirse a las funciones que una lengua puede desempeñar y a la planificación de estas funciones. Una lengua puede utilizarse en distintas tareas, Cooper (1997) propone doce: oficial, provincial (oficial en un territorio específico), internacional (comunicación con otros Estados), trabajo, medios de comunicación, comunicación comunitaria (sistema empleado para interactuar con comunidades lingüísticas diferentes en el mismo territorio), capital (lengua hablada en los alrededores de la capital), grupal, educacional (idioma de instrucción distinto al oficial), asignatura, literaria y religiosa. No obstante, esta tipología carece de una distinción que permita discernir cuáles funciones son más relevantes que el resto. Aquí se vuelve de suma importancia el aporte de Fishman (2001), quien apunta la existencia de funciones poderosas (P) y otras no poderosas (n-P). Las primeras otorgan capacidad de expansión a la lengua debido a que son las funciones más relevantes en las sociedades modernas y los incentivos para aprender la lengua que cumple tales tareas es mucho mayor que el de adoptar la lengua que ejerce las funciones no poderosas, vale decir, aquellas que tienden a mantenerla dentro del ámbito de la comunidad.

En el presente trabajo se adopta una tipología construida a partir de las dos contribuciones, la cual puede encontrarse a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1: Funciones Lingüísticas

Fishman (2001)	Cooper (1997)	Fishman (2001)	Cooper (1997)
Poderosas (P)	Oficial	No Poderosas (n-P)	Capital
	Provincial		Grupal
	Internacional		Educacional
	Trabajo		Asignatura
	Medios de Comunicación		Literaria
	Comunicación Comunitaria		Religiosa

El único caso en que una lengua que emplea funciones n-P se encuentra fuera de riesgo de desplazamiento es cuando en la sociedad existe diglosia, esto es, que haya ámbitos reservados a una u otra lengua, tal separación lleva aparejada valores y reglas que la hacen estable (Fishman, 1995). Sin embargo, en la mayoría de las sociedades latinoamericanas no se encuentra diglosia.

La realidad de los países latinoamericanos, sea reconocida o no, es la multinacionalidad o plurinacionalidad. Para Kymlicka (1996) una nación es todo pueblo que consta con un pasado y una cultura común y que se gobierna en la actualidad o poseía instituciones de gobierno autónomas, sea cual fuera la complejidad de éstas. La Constitución de un país deja ver, de manera general, cual es el balance de las fuerzas entre la nación mayoritaria y la(s) minoritaria(s). En el plano lingüístico, la estipulación de ciertos idiomas como oficiales esconde una relación de fuerzas, es una decisión fundamentalmente política, al igual que toda planificación lingüística, o sea, toda acción premeditada sobre una lengua con fines de difundirla, protegerla o desplazarla (Cooper, 1997). Al ser la lengua oficial la lengua reconocida por el Estado, se transforma esta función lingüística en la más importante políticamente entre las funciones P de Fishman. Aunque esto no necesariamente implique que sea la más relevante socialmente, ya que más potencialidad de expansión podrían tener las lenguas de trabajo y de medios de comunicación, que no necesariamente coinciden con la oficial en todos los casos.

Ahora bien, el carácter de oficialidad de una lengua no implica en todos los casos lo mismo. Así, se debe discernir una lengua oficial estatuida, aquella que ha sido expresamente declarada como oficial mediante legislación; una oficial de trabajo, aquella que el gobierno de un país emplea para sus actividades cotidianas esté o no estipulada legalmente; y una oficial simbólica, que responde al reconocimiento de una lengua que por alguna razón carga una representación identitaria para algún grupo de la población. Tales categorías aplican tanto a la lengua oficial estatal como a la provincial (Cooper, 1997).

Como ya se dijo antes, detrás de estas definiciones subyace un forcejeo político. Cooper (1997) describe esta situación como la formación de contraélites en los grupos lingüísticos minoritarios –o grupos cuya cultura se asocia a una lengua ya en retirada o extinta y que desean recuperar– que enfrentan los dictámenes de la elite de la comunidad lingüística mayoritaria en cuanto planificación lingüística (Cooper, 1997). Lo que en términos de Kymlicka (1996) quedaría expresado como una confrontación entre la(s) nación(es) minoritarias y la nación mayoritaria en la demarcación de la posición que ocupa cada nación dentro del Estado.

Es en este contexto que el presente trabajo busca identificar el estatus jurídico-constitucional de las lenguas indígenas, interpretando esta realidad desde la sociología del lenguaje.

2. Método

La presente investigación se plantea como objetivo identificar el status jurídico-constitucional de las lenguas indígenas en Latinoamérica, para lo cual se ha procedido mediante una metodología cualitativa que se funda en el análisis de contenido aplicado a los artículos constitucionales referentes a las lenguas oficiales y la naturaleza del Estado-Nación.

Se han considerado todos los países de América Latina continental, excepto Uruguay, ya que tal como lo indica Fajardo (2011), los indígenas han sido completamente erradicados de este país hace más de un siglo. De esta manera, los países incluidos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Se ha accedido a las Constituciones de los mencionados países mediante las plataformas en internet de sus respectivos gobiernos, o bien desde la página web de la OEA.

3. Constituciones Políticas Latinoamericanas y Lenguas Indígenas

Los países latinoamericanos se organizan principalmente en forma de repúblicas unitarias presidencialistas. Sólo entre aquellos con mayor extensión geográfica se encuentran repúblicas federales, en efecto, cuatro de los seis países con más territorio utilizan este tipo de administración (Argentina, Brasil, México y Venezuela). En cuanto a la base nacional que reconocen, la enorme mayoría declara que su población conforma una única nación; sólo dos países, a saber Bolivia y Ecuador, se reconocen plurinacionales. Este punto tiene una importancia profunda, ya que aceptar la existencia de distintas naciones implica trasladar la diversidad cultural al terreno político. Y es que la cultura por sí misma no es política, una país puede reconocer su multiculturalidad, la diversidad étnica o como

quiera que lo denomine, pero políticamente la base del Estado seguirá siendo homogénea.

Ahora bien, en relación a las lenguas indígenas se encuentran, tal como se puede apreciar en la Tabla 2, cinco situaciones en las cartas magnas de los países estudiados y que reflejan distintos niveles de subordinación/apertura respecto a los sistemas lingüísticos vernáculos. La primera de ellas y la que representa el mayor grado de subordinación de la lengua indígena, es el caso de los artículos constitucionales que declaran explícitamente como oficial sólo a la lengua dominante (Costa Rica y Honduras). En segundo lugar, están las Constituciones que no se pronuncian respecto al tema de la lengua oficial (Argentina y Chile). Asimismo se puede encontrar artículos en que si bien sólo se declara como oficial la lengua dominante, el Estado reconoce las lenguas indígenas, incluso comprometiéndose a su protección (Brasil, El Salvador, Guatemala, México y Panamá). Otra situación es que sólo la lengua dominante sea oficial a nivel de todo el territorio, pero que las lenguas vernáculos lo sean en los territorios en que tienen mayor presencia, es decir, lenguas provinciales (Colombia, Ecuador, Nicaragua y Perú). Por último, se hallan aquellos países en que tanto la lengua dominante como las indígenas son oficiales (Bolivia, Ecuador, Paraguay y Venezuela), entre los cuales aparecen los dos que se declaran plurinacionales.

Cabe aún hacer algunas aclaraciones respecto a estos resultados. Por una parte, debe apuntarse la situación especial de Ecuador, que declara dos lenguas indígenas como oficiales de interculturalidad y a las demás como oficiales en su territorio². Un apunte más debe hacerse: el que un país declare oficiales las lenguas indígenas no implica necesariamente que todas las lenguas vernáculos de su territorio adquieran el carácter de oficial, el único caso en que esto sí sucede es en Bolivia; pero, por ejemplo, en Paraguay se legisla sólo sobre una lengua, existiendo veinte en su territorio.

Tabla 2: Status Constitucional de las Lenguas en los Países Latinoamericanos

Situación Lenguas	Estados
Sólo lengua dominante oficial	Costa Rica y Honduras
No se pronuncia	Argentina y Chile
Sólo lengua dominante oficial (o no se pronuncia), pero reconoce las lenguas indígenas	Brasil, El Salvador, Guatemala, México y Panamá
Lengua dominante oficial e indígenas en sus territorios (u otra circunstancia)	Colombia, Ecuador, Nicaragua y Perú
Lengua dominante e indígenas oficiales	Bolivia, Ecuador, Paraguay y Venezuela

² Venezuela representa también un caso digno de atención, puesto que su Constitución indica que las lenguas indígenas serán oficiales para los pueblos indígenas, una acotación que resulta algo confusa, puesto que toda lengua oficial lo es para el Estado que le asigna tal carácter.

Sólo en siete de los dieciséis países estudiados las lenguas indígenas gozan de algún tipo de oficialidad. Se aprecian 43 casos de lenguas oficializadas explícitamente, es decir, el nombre de la lengua indígena oficializada aparece en el texto constitucional, esto representa un 8% de las lenguas indígenas de la región³. Asimismo, existen 151 lenguas (28%) cuya situación es difícil de esclarecer, puesto que en algunas cartas magnas se declara que las lenguas vernáculas serán oficiales en su territorio (u otra circunstancia), sin esclarecer criterios claros. Por su parte, las lenguas indígenas presentes en aquellos países que no contemplan ningún tipo de oficialidad para éstas, sumadas a aquellas que no son reconocidas en los países cuyas constituciones declaran alguna o algunas lenguas indígenas como oficiales, ascienden a 342 (64%). Asimismo se puede señalar que aproximadamente 26,5 millones de personas pertenecientes a grupos originarios viven en países que no otorgan este reconocimiento a sus lenguas tradicionales, lo cual equivale a un 60,5% del total de la población indígena de América Latina.

4. Conclusiones

Debe dejarse en claro que el estudio emprendido no da cuenta del trato que el conjunto de la legislación de los países incluidos en la muestra tiene hacia las lenguas indígenas. Sin embargo, la Constitución guarda un interés y una relevancia particular: es el texto que, aparte de ser la ley más importante de todo Estado, define la composición de una sociedad, la forma de organización que adoptará y la lengua que se hablará en el territorio.

Tanto reconocer a los grupos indígenas como naciones, como declarar oficial la lengua de éstos, son manifestaciones políticas. En América Latina solo dos países trasladan su diversidad cultural al plano político denominándose plurinacionales (Bolivia y Ecuador), mientras que cuatro (Bolivia, Ecuador, Paragua y Venezuela) envisten a las lenguas indígenas –o algunas de las que se hablan en su territorio– de un poder igual a la lengua dominante, que en todos estos casos es el español. Por su parte, otros cuatro países (Colombia, Ecuador, Nicaragua y Perú) asignan la función de lengua oficial provincial a las lenguas indígenas. Esto se traduce en que 342 lenguas (64% de las lenguas indígenas presentes en la región si se consideran las lenguas transfronterizas como un caso específico en cada uno de los países en los que se encuentran) quedan sin tal reconocimiento.

Ahora bien, cabe mencionar que el acto de declarar oficial una lengua indígena no significa que en la práctica ésta cumpla para el Estado o la provincia el mismo papel que la lengua dominante, es decir, que las instituciones públicas realicen sus tareas o que se eduque en tal lengua. En efecto, la decisión de estatuir una lengua

³ Esto contabilizando las lenguas transfronterizas en cada país en que son habladas.

como oficial puede implicar que ésta sea una lengua simbólica, es decir, que por su importancia identitaria para los pueblos indígenas el Estado las reconozca, sin que ello implique que el ciudadano se pueda comunicar con el Estado a través de tal sistema lingüístico (por ejemplo, mediante la atención en una institución pública) o que el Estado emplee tal lengua en su labor (por ejemplo, redactando documentos oficiales). Sea como fuere, brindarle el carácter de oficial a las lenguas indígenas, como ocurre en Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, representa un acto de cesión de parte del poder que goza la lengua dominante; sin embargo, la cantidad de poder concedida variará según la lengua indígena pase a ser una lengua oficial estatal o provincial, y si su papel será de trabajo o meramente simbólico. Estos actos tienen una importancia trascendental respecto a la posibilidad de replantear el reconocimiento y la relación entre los grupos culturales, ya que tal como lo señala Ansion (2007: 38) esto ‘supone volver a pensar la ciudadanía en el contexto de un Estado que ya no busque identificarse con una sola nación y una sola lengua’.

Frente a los resultados expuestos se vuelve evidente que las lenguas indígenas en Latinoamérica están en una situación muy desmejorada respecto a sus pares dominantes, vale decir el español y el portugués. Si bien es cierto que se ha avanzado en su reconocimiento, su enseñanza y el status jurídico-constitucional del que constan, gran cantidad de ellas se encuentra en estado de regresión lingüística o, derechamente, en vías de extinción. Por tal razón, se torna primordial profundizar las medidas de revitalización y reconocimiento de éstas.

Anexo

Lenguas Oficiales y Tipo de Estado que Establecen las Constituciones de Latinoamérica

País	Año Promulgación*	Tipo de Estado (Artículo)**	Lenguas Oficiales (Artículo)
Argentina	1853(1994)	Federal-(Mononacional) (art. 1)	No se pronuncia
Bolivia	2009	Unitario-Plurinacional (art. 1)	Castellano y todas (36) las lenguas indígenas (art. 5)
Brasil	1988	Federal-(Mononacional) (art. 1)	Sólo Portugués (art. 13) ⁺⁺
Chile	1980(2005)	Unitario-(Mononacional) (art. 3)	No se pronuncia
Colombia	1991	Unitario-Mononacional (arts. 1 y 7)	Castellano oficial, lenguas indígenas oficiales en sus territorios (art. 10)
Costa Rica	1949	(Unitario)-(Mononacional)	Sólo castellano (art. 76)
Ecuador	2008	Unitario-Plurinacional (art. 1)	Castellano oficial, dos lenguas indígenas oficiales de relación intercultural (kichwa, shuar), las demás son oficiales en sus territorios (art. 2)
El Salvador	1983	(Unitario)-(Mononacional)	Sólo castellano, las lenguas indígenas son patrimonio cultural (art. 62)
Guatemala	1985(1993)	(Unitario)-(Mononacional) ⁺	Sólo castellano, las lenguas indígenas son patrimonio cultural (art. 143)
Honduras	1982	(Unitario)-(Mononacional)	Sólo castellano (art. 6)
México	1917(1995)	Federal-Mononacional (arts. 1 y 2) ⁺	No se pronuncia ⁺⁺
Nicaragua	2007	Unitario-(Mononacional) (art. 6)	Castellano, las lenguas indígenas tendrán oficialidad en los casos que defina la ley (art. 11)
Paraguay	1992	Unitario-(Mononacional) (art.1)	Castellano y guaraní (art. 140)
Panamá	2004	Unitario-Mononacional (art. 1)	Sólo castellano (art. 7) ⁺⁺
Perú	1993	Unitario-(Mononacional) (art. 43)	Castellano y lenguas indígenas donde éstas

			últimas predominen (art. 48)
Venezuela	1999	Federal-(Mononacional) (art. 4)	Castellano, lenguas indígenas oficiales para los pueblos indígenas (art. 9)

* El año entre paréntesis indica la fecha más reciente de reforma constitucional

** Entre paréntesis se indica el carácter de la nación si éste no es declarado explícitamente en algún artículo, pero se infiere del texto constitucional

+ Si bien no señala ser un estado plurinacional, indica que los pueblos indígenas tendrán autonomía en sus territorios

++ Se compromete a la protección y difusión de las lenguas indígenas.

Obras citadas

- Ansi3n, J. (2007) 'La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía', en J. Ansi3n y F. Tubino (Eds.) *Educación intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 37-62.
- Cooper, R. (1997) *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- D'Angelis, W. (2009) 'Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena'. *Avá*, 14.
- Derridá, J. (1986) *De la gramatología* (4ta Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fajardo, D. (2011). 'Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión'. *LiminaR*, 9 (2), 15-29.
- Fishman, J. (1995) *Sociología del lenguaje* (4ta Ed.). Madrid: Cátedra.
- Fishman, J. (2001) 'Why Is it so Hard to Save a Threatened Language?', en J. Fishman (Ed.). (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 1-22.
- Gellner, E. (1988) *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarzurri-Lima, M. (2012) 'De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales'. *Revista Integra Educativa*, 5(1).
- UNICEF (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba: UNICEF.

Suábios do Danúbio na Mata Atlântica do sul do Brasil: memória ambiental e paisagem

Monique Gärtner
Jo Klanovicz

Abstract:

This article discusses the settlement process carried out by the Donauschwaben or Danube Swabians in Southern Brazil, from an environmental history point of view on landscape change in Atlantic Rainforest areas of Parana State. We believe that the group sought to build a new agricultural landscape based on its previous experience as farmers in pre-World War II Europe. In Brazil, Swabians had to negotiate their identity with natural conditions found in the west of the State of Parana. Immigrants tried to recreate their identity by the appropriation of technical discourses to be defined as the regional progress promoters of modern agriculture and ethnic labor values. The research made use of technical reports, images and other documents produced by immigrants and local media to read this historical process.

Keywords: landscape history, Southern Brazil, Danube Swabians, modern agriculture, environmental history, environmental memory.

Introdução

Em 2011, descendentes de suábios do Danúbio, um grupo étnico minoritário e de cultura germânica, comemoraram 60 anos de colonização do distrito de Entre Rios, em Guarapuava, no centro oeste do Paraná. Coube à Cooperativa Agrária, empresa estabelecida pelo grupo quando de sua chegada ao Brasil, o patrocínio da festa. Entre música, desfiles e comidas típicas germânicas, entremeava-se o ímpeto de mostrar à comunidade local e regional que os imigrantes expatriados que chegaram na região em 1951 por meio de um acordo entre governo brasileiro e a Organização das Nações Unidas (ONU) e seus descendentes construíram, do nada, uma comunidade de traços “europeus” (por conseguinte, de traços civilizados e progressistas). Mas uma leitura mais atenta das comemorações mostra que há um outro ímpeto marcante, que é o de enfatizar os triunfos da modernização agrícola, da mecanização do campo, da valorização da ética do trabalho rentável, da agricultura orientada para o capital, bem como da tecnologia como elemento fundamental de transformação da paisagem “brasileira” em paisagem “europeia” representada por culturas agrícolas como o trigo, primeiramente, ou da cevada em períodos posteriores.

Comemorar mais de meio século de atividade agrícola e de desenvolvimento econômico regional, especialmente em municípios do sul do Brasil é um evento comum, especialmente quando estamos pensando em seu traço étnico. Em Entre Rios, a neoeuropeização, construída historicamente sob a égide de tensões discursivas aparentes e veladas de classe, de etnicidade e de projetos e planejamentos internos que não necessariamente funcionaram teve reflexos nas relações existentes entre a região de Entre Rios e o núcleo central urbano de Guarapuava, bem como representou transformações da própria paisagem local, humana e natural. Tratou-se de uma neoeuropeização que teve relação direta com o que plantar, o que produzir, o que comercializar em termos agrícolas regionais, e com as sensibilidades políticas, econômicas, sociais e culturais a respeito da agricultura e do mundo rural, inclusive com impactos estéticos e ecológicos. Essa neoeuropeização presente em discursos cotidianos, nas formas de fazer a vivência em comunidade na vida privada e pública teve de construir incessantemente memórias ambientais que pudessem amparar o presente em ficções de fundação de uma colônia eminentemente agrícola.

Quando posicionamos os suábios do Danúbio como grupo imigrante que chegou no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), oriundo de campos de refugiados na Europa, essa perspectiva de tensão identitária e de ancoragem da história do grupo à paisagem agrícola ganha uma nova dimensão, marcada por deslocamentos importantes da memória ambiental do próprio grupo.

Neste artigo buscamos discutir alguns elementos do processo de neoeuropeização da paisagem de Entre Rios, Guarapuava/Paraná, sul do Brasil, a partir de relatos sobre o que os próprios agentes da transformação da paisagem denominaram de “condições naturais” da localidade e faculdade de adaptação dos colonos, que foram apropriadas para legitimar a escolha dessas áreas para a fixação do projeto de colonização desde os anos 1950. Para isso, utilizamos documentos técnicos e os relacionamos com a emergência de um saber técnico bastante presente no sul do Brasil a partir dos anos 1950, além de outras fontes que exibem registros do que entendemos ser uma memória ambiental fundamentalmente acionada para construir a ideia sucesso da colonização agrícola com base étnica e determinada pelo ambiente (na visão dos seus agentes).

Paisagem, ambiente e memória ambiental

Quando discutimos migrações e sua relação com uma história ambiental, ou seja, uma história que considera o ambiente como a síntese das dimensões natural e construída do mundo palpável (Buell, 2001), percorrer o tema da transformação das paisagens e da interface que grupos humanos desenvolvem com o mundo natural a partir de um etnocentrismo é um exercício fundamental para que possamos discutir negociações nas próprias relações ecológicas e na construção da

história de um grupo fixando-se em outro lugar. À medida em que migrantes estabelecem-se em novos lugares, constituem novas paisagens, delimitando e negociando sua sobrevivência com o mundo natural, por meio de sucessivas apropriações de modos de andar, de comer, de vestir, de conversar, de conhecer o que os rodeia. Poderíamos chamar esse processo de etnicização do espaço (Poutignat e Streiff-Fenardt, 1998).

Grande parte dessas negociações e alterações acabam por constituir o substrato para a elaboração de memórias ambientais materiais que revelam parte crucial das relações entre humanos e mundo natural (Uekötter, 2013). Entender o ambiente como memória, nesse sentido, significa considerar as paisagens transformadas como substância das recordações humanas nos sentidos irônico, heroico ou trágico (Uekötter, 2013: 12). Ao construírem paisagens novas, na perspectiva proposta por Uekötter, os agentes dessa transformação materializam interpretações de mundo e das próprias relações ecológicas, que antes foram desestabilizadas e que, agora, acabam por vezes até servindo para sua própria elaboração e reflexão (Uekötter, 2013).

Paisagem, como afirma Barbara Bender, é tempo e espaço. Dora Shellard Correa tem pontuado que a perspectiva de Bender precisa ser contextualizada, uma vez que o modo pelo qual as pessoas concebem e se relacionam com a terra varia ao longo do tempo, do espaço e das condições históricas particulares em que se encontram (Correa, 2014). A paisagem relaciona-se, portanto às circunstâncias econômicas e também a outras como gênero, geração e classe dentro de um mesmo grupo. Nesse sentido, Bender questiona a concepção dominante nos estudos sobre paisagem que a relação cognitiva das pessoas com o espaço físico se dê somente pelas impressões visíveis. Outros sentidos são utilizados nesse processo: o olfato e a audição, por exemplo. Também a memória, as lembranças fazem parte das paisagens. Elas são levadas nas migrações e depois transplantadas, adequadas ou guardadas.

Neste artigo, consideramos a paisagem como uma forma peculiar de conceber e de se relacionar com a terra, já que o termo pode estar associado às mudanças conscientes do ambiente para fins estéticos, de sobrevivência e de permanência de populações humanas (Dean, 2000).

Por carregarem as intenções humanas, as paisagens adquirem importância nos processos de construção da identidade, a partir de marcações materiais. O historiador Simon Schama está pormenorizadamente este fenômeno em *Paisagem e Memória*, especialmente tomando como ponto de partida obras de intelectuais poloneses que articularam a identidade do país à floresta de Białowieża (Schama, 1996). O autor discutiu as sucessivas apropriações da floresta realizada por intelectuais, especialmente em momentos de crise, tais como o período da Segunda Guerra Mundial. À perenidade da floresta e sua resistência frente à devastação a cargo da Alemanha, contrapunha-se, naquele momento, a construção da

semelhança dos poloneses à própria mata, a sua perenidade, força e vida.

Nosso argumento é que, em momentos de incerteza e fragilidade identitária, como aqueles pelos quais os suábios do Danúbio passaram durante a Segunda Guerra Mundial até sua migração e estabelecimento no Brasil, a paisagem acabou sendo um elemento preponderante para a estabilização da identidade do grupo. Nesse sentido, investiram profundamente, porém não de maneira sistemática num primeiro momento, na transformação das paisagens de Entre Rios, no centro oeste do Paraná, levando em conta traços característicos de seus hábitos culturais trazidos da Europa. Esse processo de transformação da paisagem no Brasil, realizado pelos suábios, seria mais um capítulo na trajetória de redefinições de identidade do grupo.

A leitura que operamos sobre a trajetória da redefinição da identidade dos suábios do Danúbio em Entre Rios, no Paraná baseia-se numa perspectiva de história ambiental que busca entender transformações socioambientais em paisagens regionais. Nesse sentido, amparamo-nos, de início, na interrelação entre os níveis natural, socioeconômico e cultural da história ambiental, que favorecem simultaneamente a apreensão e leitura de processos orgânicos ligados às migrações e paisagens até a apropriação cultural que essas modificações geram (Cushman, 2010; Worster, 1991).

No Brasil, essa perspectiva de história ambiental tem sido desenvolvida, especialmente, no sul do país. Um importante dossiê da revista *Esboços* com o título de História Ambiental e Migrações abriu a discussão sobre a relação entre história das paisagens e paisagens sem história, a partir da leitura dos processos de ocupação da Mata Atlântica. No ano seguinte, em virtude inclusive do Simpósio Internacional de História Ambiental e Migrações, hoje o principal evento na área de História Ambiental no país, Eunice Sueli Nodari e João Klug organizaram a coletânea intitulada *História Ambiental e Migrações*, que inseriu o binômio em definitivo na historiografia brasileira. Nela, diversos autores discutem desde a migração de pessoas até a migração de plantas, animais e outros seres como fundamentais para a construção das interações entre humanos e mundo natural em novas paisagens. Na obra *História Ambiental no sul do Brasil: apropriações do mundo natural*, foram também publicados capítulos estritamente ligados às dinâmicas migratórias e a transformação das paisagens (Klanovicz, Arruda e Carvalho, 2013). Em 2013, a obra *Migrações e Natureza*, organizada por Eunice Nodari e Sílvio M. de S. Correa deu continuidade à visibilidade de pesquisas sobre migrações e história ambiental, desta vez com aportes de trabalhos não só da América Latina como da Europa.

Nas pesquisas supracitadas, percebe-se que a ideia de escrever uma história *na* paisagem que fique muito além de apenas uma história *da* paisagem, como pontuou certa vez o historiador ambiental José Augusto Drummond (1998), concretizou-se por meio da variedade temática e da riqueza teórico-metodológica. Nesse sentido,

pensar as paisagens e pensar uma história ambiental *na* paisagem permite-nos absorver leituras de áreas do conhecimento histórico mais consolidadas, como a história agrária, dando-lhes, agora, a possibilidade de interpretar não apenas a aclimação humana às mudanças ecológicas e a sofisticados sistemas de cultivo e regimes agrários como também observar suas consequências sociais, econômicas, culturais mas principalmente ecológicas. Algumas questões emergem desse olhar: Como essas tecnologias tem afetado o desenvolvimento, num mundo globalizado? Esse tema também se liga ao mundo regional, no sentido de construção de paisagens agrícolas locais, que, historicamente, são qualificadas como melhores ou piores, mas nunca as mesmas, frente a outras, pretéritas.

Discutir paisagens transformadas remete-nos a ler processos migratórios a partir da ideia de que “natureza” diz mais sobre nós mesmos (ou sobre os migrantes) do que sobre as coisas que tem a ver com o mundo palpável, quando de sua adaptação a novos lugares (sem desconsiderar, ressalte-se, sua dimensão natural). Nesse sentido, a paisagem é uma escrita socialmente localizada, de um conceito muito amplo e fugidio de “natureza”. Nesse sentido, William Cronon (1991) nos lembra que a natureza não é tão natural quanto parece e, se vincularmos a sua apropriação aos mecanismos mentais inerentes à difusão das visões de mundo iluministas, ela permanece sendo uma profunda construção humana. Isso não significa que o mundo não humano seja algo irreal ou um mero alvo de nossa imaginação. Mas o modo como descrevemos e entendemos esse mundo é tão preso a nossos valores e preocupações que os dois nunca podem ser dissociados. Assim, discutir uma paisagem tão radicalmente transformada pelo trabalho humano como é o caso de Entre Rios, no município de Guarapuava/PR a partir da chegada de imigrantes nos anos 1950 e suas múltiplas identidades ligadas à etnicização da paisagem das áreas “coloniais” requer uma abordagem atenta à complexidade e incerteza postas nas interações ambientais. A dialética explorada no desenvolvimento de várias histórias ambientais tem estabelecido um *framework* no qual as relações no coletivo de humanos e não humanos podem ser interpretadas à luz dos níveis orgânico, socioeconômico e das percepções sobre essas mesmas relações, onde o reconhecimento de influências recíprocas entre o social, o ambiental, o científico e o político é fundamental.

Além do mais, o reconhecimento da persistência das forças naturais em diversas áreas desde um patógeno que ataca algumas plantas ou animais em pequenas propriedades até a fazenda agroindustrial, passando pelos sistemas urbanos ou pelo erro no manejo de elementos químicos tem servido para reexaminar a dicotomia problemática entre natureza e cultura e também forçado a discussão desses processos na arena política. Quando pensamos nessas premissas, devemos deslocar o olhar para as construções sociais que permanecem na região em torno de identidades étnicas, de “origens”, das relações de poder entre humanos e não humanos, entre cidade e campo, entre natureza industrializada seguindo agendas

políticas e natureza não industrializada que, por sua vez, também segue destinos políticos numa era ecológica.

Os suábios do Danúbio, ao chegarem no Brasil, puseram-se ao incessante trabalho de apropriar-se dos conhecimentos sobre a paisagem, sobre a natureza local, bem como ao trabalho de apropriar-se da própria condição de agricultores na Mata Atlântica brasileira, o que representaria desafios sociais, culturais, econômicos e ecológicos para eles e consequências ambientais para a relação entre eles e o mundo natural do centro oeste do Paraná.

Suábios: do Danúbio às paisagens da Mata Atlântica do sul do Brasil

A identidade dos suábios acabou ancorando-se num rio, o Danúbio, e não em um único Estado ou nação. A imagem do barco percorrendo o Danúbio com suábios aparece quase que miticamente em diversos discursos que descrevem o grupo étnico e suas relações de poder entre os estados-nação europeus desde o século XVIII. No Brasil, muitas vezes os suábios passarão a ser descritos como “suábios do Danúbio” ou “suábios de Entre Rios”, com uma identidade negociada por novas paisagens, dessa vez, da Mata Atlântica brasileira, predominante na região de assentamento.

Os suábios do Danúbio (*Donauschwaben*) constituem-se, ainda hoje, como uma minoria étnica na Europa. Deslocados do atual território da Alemanha, esse grupo veio a se fixar historicamente nas margens do rio Danúbio, especialmente no território da ex-Iugoslávia, estabelecendo ligações com outros grupos étnicos desde o século XVIII. Ao permanecerem ao longo do Danúbio, construíram fricções interétnicas com grupos iugoslavos, húngaros, romenos, rutênios e poloneses, inclusive com implicações linguísticas.

A antropóloga Kristina Joy Hubbard (2013), ao discutir a construção étnica e sociocultural da população suábia do Danúbio, enfatizou que a leitura de sua constituição só poderia ser feita mediante a observação da história dessa mesma migração. Ao discutir a relação entre os suábios do Danúbio, no Paraná, e a paisagem, é impossível, também, não considerar que esse grupo étnico tem uma longa trajetória de mudanças, de deslocamentos, que puderam formar uma espécie de reservatório de identidades, mediante escolhas sempre tensas. Hubbard pontua que a construção dos suábios como suábios do Danúbio tem início no século XVIII, quando inúmeros alemães foram encorajados a emigrar para terras em torno do rio Danúbio, nas regiões que hoje conhecemos e localizamos como sendo a ex-Iugoslávia, a Romênia e a Hungria, em embarcações chamadas de “Caixas de Ulm”.

Cerca de 150 mil pessoas (na condição de agricultores) desceram o rio Danúbio e colonizaram as regiões de Banat, Batschka e Schwäbische Türkei, depois Syrmien e Slawonien. Todos esses imigrantes falavam diferentes dialetos e

acabaram recebendo a designação de suábios por populações húngaras, em razão de terem saído de Ulm, na Suábia alemã, em direção as novas terras.

Para Hubbard (2013), a importância dos suábios na região colonizada foi a de transformar terras que antes eram improdutivas em áreas de cultivo, especialmente de cereais. Numa época em que a Europa era assolada por crises de subprodução de alimentos, as práticas agrícolas adotadas pelos suábios, tais como a rotação de culturas, os ajudou a fortalecer-se econômica e socialmente nas novas terras. Enquanto mantinham dialetos e antigas tradições, também aprenderam a incorporar novas formas de expressão e linguajar, devido ao longo convívio com populações eslavas dessa região. O que resultou daí, conforme a autora, foi uma cultura inteiramente nova, sendo que muitas gerações novas acabaram descrevendo-se como de origem alemã, iugoslavas, romenas ou húngaras.

Ao longo da Segunda Guerra Mundial, esses grupos acabaram sendo identificados como alemães e forçados a redefinirem-se nesses termos. Com o fim do conflito em 1945, os suábios tornam-se vítimas de perseguições identitárias iugoslavas, chefiadas pelo marechal Josep Broz Tito, mas também de outras autoridades. Embora a política de Tito advogasse o caráter multiétnico da população iugoslava, aqueles de etnias alemãs, por conta da guerra, perderam suas propriedades e a possibilidade de reivindicar cidadania iugoslava.

Em 1949, a Ajuda Suíça à Europa (*Schweizer Europahilfe*) passou a procurar terras agricultáveis no Brasil e enviou ao país uma comissão de estudos a fim de localizar terras próprias para a colonização. A comissão era composta pelo padre Josef Stefan, o engenheiro agrônomo Michael Moor¹ e Georg Bormet, sacerdote da Diocese de Bomfim no Estado da Bahia, que atuou como tradutor e secretário da comissão (Stein, 2011).

De acordo com o engenheiro agrônomo Anton Gora, um dos motivos da escolha pelo Brasil pelo grupo de refugiados e pela Ajuda Suíça era a facilidade oferecida pelo governo brasileiro ao projeto de colonização. O historiador Marcos Stein observa que, após a Segunda Guerra Mundial, especificamente a partir de 18 de setembro de 1945, o governo brasileiro retomou o projeto de imigração. Getúlio Vargas sancionou o Decreto lei nº 7967 e a partir dali o Brasil assinou vários acordos com os países afetados pelo conflito com o objetivo de possibilitar a vinda desses grupos.

Ao governo brasileiro interessava o trabalho experiente dos imigrantes suábios no cultivo de trigo para aumentar a produtividade e expandir a produção nacional do produto. O trigo, além de poder ser vendido em forma de farinha, também poderia servir de adubo, no caso da palha, e como alimento para os animais, no caso do farelo. Enquanto isso, o governo garantiria o preço mínimo de venda do cereal, o que fazia parte constante da política do trigo no país a partir dos anos

¹ Moor foi o primeiro presidente da Cooperativa Agrária e liderou a execução do projeto de colonização das 500 famílias.

1950, como afirma Célio Colle (1998).

O cultivo de trigo, por si só, está intimamente relacionado com a história da agricultura brasileira dos anos 1950. Ele é, em certa medida, a base para a mecanização de outras culturas a partir dessa década, e também apresenta uma grande flutuação, como cultura, no âmbito da história das culturas produzidas no país.

Célio Colle pontua, amparando-se em trabalhos anteriores como o de Freitas e Delfin Netto (1960), que a produção brasileira de trigo adquiriria importância econômica justamente a partir da década de 1950. Havia uma real vontade política para impulsionar o cultivo de trigo, marcada pela criação de estações experimentais e pesquisas sobre a adaptação de cultivares e desenvolvimento de sementes apropriadas, tanto é que, de 1944 a 1949, a área plantada de trigo no Brasil alcançou mais de 300 mil hectares, o que culminou com a criação do Serviço de Expansão do Trigo (SET) (Colle, 1998: 19). Note-se que a oferta e expansão do trigo no mercado nacional foi impulsionada pela elevação do preço da cultura no mercado internacional do segundo pós-guerra.

É nos anos 1950, também, que o Brasil assina um acordo de importação de 1,80 milhões de toneladas de trigo dos EUA, que não era bom para a panificação, pagando 40% a mais do que o importando da Argentina e do Uruguai, em cruzeiros. Em certa medida, isso forçou o próprio estado a tomar medidas garantindo a sobrevivência tritícola nacional por meio da instituição do regime de aquisição obrigatória da produção nacional por moinhos instalados no país (Colle, 1998:19).

O Ministério da Agricultura estabeleceu que o Banco do Brasil, por meio do Cacex, exerceria o papel de único fornecedor de trigo em grãos importados aos moinhos brasileiros (1952). Com o crescimento da produção interna e tendo em vista a deficiência de armazéns e silos para acondicionamento do produto, o Governo instituiu, através do Decreto n. 41.490, de 12 de fevereiro de 1957, a Comissão para a Organização da Triticultura Nacional (COTRIN). Essa comissão foi incumbida de fundar cooperativas de tricultores e de promover a construção de unidades de armazenamento, bem como administrar financiamentos para suas instalações. O período foi marcado pela euforia, quando várias cooperativas foram fundadas, mas também por frustrações de safras, como as de 1958-9, destruídas por anomalias climáticas, revelando a fragilidade da triticultura nacional (Colle, 1998: 21-22).

A partir de 1962, o Banco do Brasil teria a exclusividade de toda a compra do produto nacional e estrangeiro. No mesmo ano foi criada a Comissão de Compra do Trigo Nacional (CTRIN), com a finalidade de comprar a produção nacional e revendê-la aos moinhos, responsabilizando-se por todas as despesas de estocagem e movimentação do trigo (Colle, 1998: 22).

Quem plantava trigo, a partir dessas políticas, passou a ser beneficiado com as políticas de impulso da cultura especialmente no sul do Brasil. Os projetos de

desenvolvimento econômico a partir de produtos primários, em um regime de agricultura moderna despertou o interesse de governos do sul do Brasil a partir dos anos 1950. Observando o processo de incremento da oferta de extensão rural e de assistência técnica que começara a se alastrar no Brasil a partir do final da década de 1940, por meio de acordos com a Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social (AIA), os estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná passaram a constituir suas associações locais de crédito e extensão rurais. O mote desse movimento era desenvolver uma agricultura moderna a qualquer custo, e não faltavam discursos e autarquias para isso na região, que iam desde o apelo à etnicidade e à laboriosidade como valores éticos de trabalho de imigrantes europeus na área, até a tecnologia como elemento fundamental para arrancar o mundo rural do “atraso” para o “progresso” (Mores e Klanovicz, 2014; Klanovicz, 2007; Silva, 2002; Lohn, 1997).

No Paraná existe um discurso que construiu a ideia de modernização da agricultura via o despertar do interesse do governo estadual pelas práticas modernas, mecanizadas e cooperadas de plantio de culturas europeias, especialmente o trigo. No centro-oeste do Estado, por exemplo, grande parte da experiência da colonização dos suábios do Danúbio é narrada a partir da ideia de que o estado tinha interesse de se tornar autossuficiente na produção de trigo, o que teria sido fundamental para a fixação do grupo de imigrantes na região.

O então governador do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Neto trabalhou incessantemente para implantar a colônia de Castrolanda, com imigrantes holandeses no município de Castro, bem como a colônia de Witmarsum, com imigrantes teuto-russos no município de Palmeira. A Secretaria de Estado da Agricultura, entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1950 era dirigida por Lacerda Werneck, que encontrou no trigo a justificativa para negociar com elites econômicas e políticas estaduais a fixação dos suábios no centro oeste do estado (Gärtner, 2014).

Em uma reunião com a comitiva, Lacerda Werneck indicou algumas alternativas possíveis para a colonização. O secretário mostrou áreas no município de Clevelândia, localizado no Sul do Estado, mas a proposta foi rejeitada devido à distância da linha férrea. Sugeriu áreas na região dos Campos Gerais, no município de Ponta Grossa, mas o solo apresentava pequena profundidade e alta acidez (Gärtner, 2014). O mesmo aconteceu na região de Goioxim, próximo à Guarapuava, onde a área não apresentava uma topografia adequada à mecanização e havia muitas rochas.

Os suábios vieram ao Paraná em busca de uma terra mais adequada ao cultivo de trigo: uma terra relativamente plana, de solo profundo e com poucas pedras. De acordo com o engenheiro agrônomo Albert Elfes (1971), técnicos observaram que o município de Guarapuava, especialmente o distrito de Entre Rios apresentava melhores condições climáticas, topográficas e o solo era mais rico em nutrientes do

que em outras áreas do centro oeste do Paraná. Naquele distrito havia a possibilidade de aquisição, por parte do empreendimento colonizador, 22 mil hectares, próximos a uma ferrovia. Por iniciativa do engenheiro agrônomo Michael Moor, mais de 2.400 pessoas de 500 famílias foram reunidas nos campos de refugiados da Áustria com vistas ao projeto de colonização de Entre Rios.

Na época, a comissão recebeu algo em torno de 8 milhões de francos suíços da entidade *SwissAid* para a compra dos 22 mil hectares, sendo aproximadamente 10 mil hectares de campo e 12 mil hectares de floresta de araucárias (*Araucaria angustifolia*) e imbuías (*Ocotea porosa*). Além disso, foram disponibilizados 6,5 milhões de francos suíços para o estabelecimento da colônia e mais 800 mil para o transporte marítimo dos imigrantes, com outros aportes de outras organizações estrangeiras (Gärtner, 2014). Estes auxílios foram cedidos sem exigência de retribuição, o que mais tarde passou a fazer parte do capital da Cooperativa Agrária Agroindustrial. Além desses recursos houve ainda a aquisição de caminhões, um gerador de energia movido a vapor e outras máquinas. Tratores de esteira e implementos agrícolas foram emprestados pelo governo do Estado do Paraná (Gärtner, 2014).

O primeiro contingente de pessoas partiu de Genova, Itália, em 22 de maio de 1951 e chegou a Santos, Brasil, em 6 de junho. O sétimo e último contingente chegou em Entre Rios, Guarapuava, Paraná, em 3 de março de 1952. Composto por agricultores, artesãos, operários e motoristas, o grupo de imigrantes ficou alojado por seis semanas na Escola Aplicação, em Guarapuava, enquanto eram erguidos os abrigos no distrito.

Quando chegaram, os imigrantes encontraram duas atividades econômicas principais a criação de gado bovino e a extração de madeira de lei. As condições climáticas e de como elas foram divulgadas, legitimam a escolha dessa área pela comissão anteriormente citada. Todo trabalho era feito com tração animal. Só alguns anos depois é que a mecanização com arados e tratores começou a ser propalada, dentro de um processo que foi conhecido como uma reforma agrária interna na Cooperativa. A Cooperativa proporcionava ao cooperado maquinários, silos, comercialização dos produtos e aquisição de insumos.

Durante os primeiros anos a colônia sofreu algumas crises. A primeira delas ocorreu já no ano de 1952 quando os recursos da Ajuda Suíça à Europa mostraram-se insuficientes devido as despesas não previstas e à desvalorização do cruzeiro. O Banco do Brasil então, se dispôs a financiar o desenvolvimento da colônia com a condição de que o capital suíço fosse doado em troca da dívida. A condição foi aceita e a Ajuda Suíça à Europa afastou-se de Entre Rios. Mais tarde, e com frequência, aconteceram as más colheitas que também prejudicaram a vida próspera da comunidade.

Apenas um grupo de agricultores mais empreendedores conseguiu melhorar de condição através do arrendamento de terras para o cultivo de arroz. Entretanto,

quando voltaram a plantar trigo houve frustrações nas safras, pois não sabiam que as terras de campo nativo somente após dois ou três anos do término do cultivo de arroz, tendo em vista a existência de um composto alumínio nocivo, estariam recuperadas para o cultivo de trigo, aliado ao fato da ocorrência de geadas tardias e inesperadas.

Devido a esses fatores, os colonos, mesmo possuindo créditos de financiamento das lavouras, não conseguiram mais manter seu ritmo de produção agrícola. Todas essas dificuldades ultrapassaram a capacidade da cooperativa, por isso, ela se viu diante de dificuldade de crédito junto aos bancos e, portanto, de mãos atadas para ajudar os cooperados. Enfraquecida, a Cooperativa Agrária convenceu seus cooperados a comprarem dela fertilizantes doados pelo governo alemão com um acréscimo de 10% sobre o preço. O superávit obtido possibilitou a aquisição de 2 mil hectares de terras, área essa que seria destinada para uma reforma agrária interna da cooperativa.

Esse sistema consistia em comprar grandes áreas de terra e dividi-las em lotes menores que eram revendidos aos cooperados. Nos anos seguintes a cooperativa continuou financiando projetos dessa natureza, adquirindo mais 14 mil hectares para serem arrendados e, até comprados pelos seus associados. Com essa receita, a cooperativa conseguiu também construir um colégio e um hospital. Contudo, apesar de todos os esforços, frequentemente faltavam adubos e implementos importantes e as máquinas trazidas da Alemanha, através do Acordo Básico de Cooperação Técnica, mostravam-se igualmente inapropriadas para o trabalho com as matérias primas locais. Além disso, os agricultores também não estavam acostumados com adubação química, pois na Europa, em sua maioria, eles enriqueciam os solos com fertilizantes naturais. Para introduzir novas culturas faltava conhecimento e experiência, uma vez que a variedade de grãos teria que adaptar-se às condições naturais do Brasil.

Com o passar do tempo, os colonos foram se familiarizando com o solo e se recuperando da crise. Nesse momento, surgiu em Entre Rios uma classe de produtores médios que aumentava suas áreas de plantio com novos arrendamentos. Demorou dez anos para que essas dificuldades iniciais fossem efetivamente solucionadas.

Entre 1950 e 1960, por meio da equipe de agrônomos contratados através de um convênio Brasil/Alemanha de cooperação técnica para os Estados do Sul do Brasil, a Cooperativa Agrária experimentou outras culturas como arroz de sequeiro (*Oryza sativa*), a batata (*Solanum tuberosum*), o tremoço (*Lupinus albus*) e uma variedade de trigo (*Triticum*) oriunda do Rio Grande do Sul, melhorada para as paisagens do sul do Brasil. Anton Gora afirma que a apropriação, por parte dos produtores da Cooperativa Agrária, dessas novas variedades trouxe algum sucesso agrícola. Contudo, como não sabiam adubá-las o rendimento era baixo, com uma produção de trigo que não alcançava a média de uma tonelada por hectare (Gora, 2010). Na

época, de acordo com a Cooperativa, não havia infraestrutura satisfatória para produção e para seu escoamento. Por meio de acordos internacionais e em face do amplo processo de modernização do campo baseado em *inputs* químicos e em implementos agrícolas, característica dos processos levados a cabo por autarquias diretamente ligadas ao desenvolvimento agropecuário brasileiro, a Cooperativa Agrária adentrava um novo capítulo de sua história institucional que estava voltado à mecanização das atividades de plantio, de colheita e de escoamento da produção agrícola.

Essas modificações na forma de produção e no que produzir trouxeram consequências sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas para o próprio distrito de Entre Rios. Em primeiro lugar, é preciso destacar o importante processo de concentração de terras nas mãos da Cooperativa, que incrementou significativamente a abrangência de suas propriedades de iniciais 22 mil hectares para quase 40 mil em poucos anos. Esse processo teve continuidade a partir dos anos 1960 e a cooperativa conta, atualmente, com mais de 100 mil hectares, incluindo territórios tradicionais pertencentes a populações de ex escravos, em processo de disputa jurídica. Consequentemente, houve uma significativa concentração de renda dentro da própria Cooperativa.

Por outro lado, o rápido processo de expansão das áreas dominadas pela Cooperativa e a subsequente expansão da agricultura moderna trouxe, além do desmatamento ocasionado pela ocupação, o incremento do regime agrícola de monocultura, que hoje é caracterizada especialmente pelo cultivo de cevada, trigo e soja.

Nos primeiros momentos da história da colônia, entre os discursos que apelavam para as características étnicas e de ética do trabalho rentável dos suábios do Danúbio, operou-se, também e decisivamente, o acionamento de outras construções discursivas. Entre elas figurou, de início, o discurso favorável sobre as “condições naturais” de Guarapuava, para a fixação dos imigrantes, a ponto de parecer que o processo de fixação do grupo foi extremamente racionalizado a partir de uma visão tecnicista de deslocamento populacional e de convergência de interesses políticos e econômicos do próprio grupo sobre o espaço a ser ocupado.

É nesse momento que encontramos a intersecção entre os interesses de um grupo de imigrantes por fixar-se em terras novas, fora da Europa, em meio a processos traumáticos de recuperação da guerra, e os interesses políticos do próprio grupo e do estado brasileiro, devido ao alastramento do processo de modernização agrícola regional, com consequências socioeconômicas, políticas, culturais e ambientais.

As “condições naturais” de Guarapuava

Diversos agentes de transformação da paisagem em Entre Rios teceram

considerações sobre o processo migratório, sustentando seu sucesso em discursos técnicos, tais como o das “condições naturais favoráveis” ao desenvolvimento da agricultura de clima temperado na região centro oeste do Paraná.

O historiador Marcos Nestor Stein, retomando as observações de Lacerda Werneck em relatório de Albert Elfes sobre a Cooperativa Agrária, enfatiza que esse agente político fora um dos primeiros a pontuar as condições naturais como elemento de atração dos suábios para a região (Stein, 2011: 59). Stein lembra que outro fator de atração dos imigrantes por parte do governo do Paraná foi o envio, em 9 de abril de 1951, de correspondência para a representação da ‘Ajuda Suíça à Europa’, no Rio de Janeiro na qual o governo estadual do Paraná comprometia-se a viabilizar trabalhos de medição e loteamento da área a ser colonizada; construção da estrada de comunicação entre Guarapuava e a nova colônia; transporte dos colonos e de seus pertences desde o porto até a área a ser ocupada; mediação de professores brasileiros conhecedores da língua alemã e de um médico; fornecimento de sementes e mudas; acomodação de imigrantes em Guarapuava e fornecimento de porcos, vacas e outros víveres (Stein, 2011: 59-60).

No início de 1951, o decreto 1.229, de 18 de maio, emitido pelo então presidente da república, Getúlio Vargas, possibilitou o financiamento da colonização através do Banco do Brasil, com fundos oriundos de ágios sobre importações, além de ajuda financeira fornecida pelo governo suíço, de 8 milhões de francos (Stein 2011: 60). Os argumentos do decreto presidencial eram a necessidade de ampliar o plantio de trigo em condições ecológicas e técnicas favoráveis a cargo da iniciativa privada, e que Guarapuava, no Paraná, apresentava as condições técnicas para a triticultura, para o emprego de adubos e para a mecanização agrícola apropriadas (Stein, 2011: 61). As “condições naturais” de Guarapuava passavam a ser politizadas pelo decreto presidencial, em meio a um novo capítulo da colonização, no qual a ecologia passava a fazer parte do universo de preocupações da opinião pública acerca do empreendimento. Ainda no primeiro semestre de 1951, o jornal *Folha do Oeste*, publicado em Guarapuava, noticiava, em 10 de junho, que os imigrantes chegariam em terras que,

Por sua qualidade e grande fecundidade, são as melhores: clima, altitude, extenso tabuleiro de campo e matas, tudo nesses vales, promissoramente oferece margem à exploração do cultivo do decantado ouro branco, que até há bem pouco tempo adquiríamos dos mercados estrangeiros em sua totalidade, na de milhões de toneladas anualmente importadas, com o dispêndio superior a um décimo dos orçamentos nacionais. Guarapuava será um futuro celeiro de trigo, quiçá um dos maiores do sul do Brasil, e a União terá nele, um forte colaborador na melhoria do plano econômico de todo o país. (Jornal *Folha do Oeste* *apud* Stein, 2011: 77)

A imprensa local de Guarapuava, intimamente ligada às elites econômicas e sociais do município, repercutia o processo de colonização de Entre Rios em meio

a fazendeiros que tiveram suas propriedades desapropriadas e indenizadas pelo Estado, e que, ainda, obtiveram outras fazendas no norte do Paraná para plantar café, que, na época, era a principal atividade econômica do estado (Stein, 2011: 59 e seguintes). Fato é que, para a própria opinião local, a perspectiva de uma empresa colonizadora que pudesse gerar o “progresso” com base na agricultura moderna era sinônimo de geração de riqueza. Nesse sentido, o discurso técnico e científico, ou pelo menos algo semelhante que estivesse amparado em saberes ecológicos, serviria sobremaneira para a construção regional da colonização como elemento fundamental no desenvolvimento econômico do estado do Paraná.

A consolidação de uma visão que desviasse o olhar das preocupações e estratégias políticas do estado acerca da atração de imigrantes para outra que apelava ao conhecimento técnico consolidou-se em 1952, quando um primeiro relatório técnico acerca das condições da colônia foi lançado. *A colônia dos Suábios no Município de Guarapuava no Estado do Paraná*, escrito pelo suíço Walter Gossner, era um documento encomendado pela Ajuda Suíça à Europa com o objetivo de verificar a situação da colônia e a adaptação dos imigrantes ao novo espaço em que chegaram no Brasil. Em 63 páginas, Gossner enfatizava as condições naturais da terra como elemento fundamental para o florescimento da colônia e identificava Guarapuava como tendo um clima “saudável para o europeu” (Gossner, 1952).

O autor inicia o relatório observando que recebera convite do secretário da comissão da Ajuda Suíça, Heinrich Fischer, para criar o documento com vistas ao acompanhamento do processo colonizador. De forma sintética, o autor descrevia o Brasil, seus principais polos de economia e deslocava o olhar estrangeiro para seu interior. O texto seguinte indica a localização geográfica do Paraná e as principais culturas produzidas no Estado. Além disso, contextualizava o Paraná historicamente, abordando sua independência de São Paulo e destacava a produção de café na porção norte do território.

Gossner descrevia Guarapuava a partir de suas condições geológicas, seu clima, o regime de chuvas e o tipo de solo no qual a colônia estava localizada, buscando a todo instante semelhanças do território do sul do Brasil com as características climatológicas europeias (especialmente aquelas que não viessem a prejudicar a saúde dos imigrantes). O relator descrevia o assentamento (*Siedlungsgebiet*) como uma área composta por 1/3 de florestas (7.000ha) e 2/3 (14.000ha) de campo. A predominância de campos era identificada pelo autor como extremamente positiva na medida em que poderia servir como área de trabalho adaptada a modernas técnicas agrícolas (mecanização).

Ao detalhar o clima, mais adiante, Gossner descrevia um verão “não muito quente” e um inverno “rigoroso” “parecido com a antiga pátria”. Um elemento fundamental na sua descrição foi o fenômeno das geadas, que também favoreciam o plantio de variedades agrícolas já conhecidas dos imigrantes. Segundo ele:

As geadas ocorrem geralmente em junho, julho e agosto [...] o que impede o cultivo de plantas sensíveis a geadas tropicais, tais como café, banana, mamão, abacate, abacaxi e cana de açúcar. [...] Por outro lado, o clima favorece o cultivo de produtos das zonas temperadas e frias, como: todos os cereais, incluindo milho, arroz, batatas, maçãs, peras, frutas, legumes, uvas, tabaco, lúpulo, linho, cânhamo, etc., e em particular para a pecuária de qualquer tipo (bovinos, suínos, aves, abelhas, bichos da seda, etc.). (Gossner, 1952: 7)

Outro fator positivo do clima é que ele não causaria danos aos imigrantes, uma vez que não se tratava de um ambiente tão díspar ao da Europa e mesmo as temperaturas mais elevadas não afetam o trabalho no campo. Em relação às chuvas, o autor afirma que é a região mais favorecida comparada a outras do Brasil:

A precipitação pluviométrica dos últimos dez anos varia entre 2164 mm e 1286 mm, com média de 1728 mm por ano, o que somada ao trabalho apropriado do solo cria possibilidades de cultivo de variadas culturas. [...] Nos anos 1938-1948 não houve um único mês sem chuva. [...] E não há diferença abrupta entre uma estação chuvosa e seca [...], como no estado de São Paulo, onde, geralmente, apresenta mais de 80% a precipitação anual, nos meses de outubro a março, enquanto os meses de inverno são, muitas vezes, completamente sem chuva lá. (Gossner, 1952: 7)

O relatório segue com a apresentação do balanço hídrico (*Wasserhaushalt*). De acordo com o autor, a região contava com inúmeras nascentes e riachos que surgem “ao pé da colina de pequenas planícies muitas vezes um pouco pantanosas, onde existem também muitas cachoeiras, algumas usadas para produzir energia nas hidrelétricas” (Gossner, 1952). Em relação ao solo, Gossner pontuava que era “profundo, cor castanha, facilmente de ser trabalhado, solto, uniforme, poroso, permeável, úmido e limoargiloso, o que aumenta a capacidade de absorver e reter a umidade, resultando em baixa perda de matéria orgânica” (Gossner, 1952: 9-10). Além das condições naturais, apontadas no relatório, para o autor, a vinda de famílias completas e não de solteiros contribuiu na colonização, pois se tratava de um grupo de longa tradição do trabalho com a terra e que já conhecia bem as técnicas e os métodos de cultivo de algumas variedades como o trigo (na ótica do que adotava na Europa). Adjetivos como “aplicados”, “progressistas”, “trabalhadores”, “sadios” e “resistentes” era atributos dados aos imigrantes no relatório. Gossner relatou não ter encontrado nenhum doente na enfermaria da colônia e que até então, havia morrido apenas duas crianças e uma das mortes foi provocada por um raio. O processo de europeização da paisagem começava a deslanchar.

“Conquistado – não pela espada, mas com o arado...”

A identidade da Colônia, no Brasil, fixada por meio da prática agrícola moderna e mantida pela coesão dada pela constituição da Cooperativa que agremiava a totalidade das famílias recém-chegadas em Entre Rios, no município de Guarapuava, Paraná, foi-se forjando com base em inúmeros elementos.

Marcos Nestor Stein afirma que o processo de construção da colônia foi carregado de tensões, de lutas discursivas, de acionamento de mecanismos intragrupoais de coesão, e que acabaram por serem construídos na diferença frente a outros grupos, tais como o dos cidadãos “brasileiros” na região centro oeste do Paraná. (Stein, 2011). Entre os elementos de coesão, figuravam o que Gossner chamava de “faculdade de adaptação” (*Anpassungsfaehigkeit*) dos colonos, que eram descritos seguidamente pelos adjetivos de aplicados (*strebsam*), progressistas (*fortschrittlich*), diligentes (*fleissig*), sadios (*gesund*) e resistentes (*widerstansfaehig*) (Stein, 2011: 86).

No Brasil dos anos 1950, em meio ao processo de modernização da agricultura, principalmente no sul do Brasil, características como essas encontravam-se com os ideias de progresso marcadamente proposto pela doutrina desenvolvimentista nacional, a qual, em linhas gerais, apregoava mais capacidade de evolução socioeconômica a empreendimentos e pessoas que fossem imbuídas da ética do trabalho rentável, do empreendedorismo privado e do uso incessante da tecnologia (Klanovicz, 2007; Dean, 2000).

Os anos 1950 foram decisivos na história da modernização da agricultura no Brasil e, especialmente, na construção de uma identidade baseada nos seus efeitos, no Paraná. De um lado, a presença de autarquias que ofereciam assistência técnica e extensão rural estava sendo expandida nos estados do sul do país, seguida de perto pela oferta de financiamentos a culturas exóticas e de grande apelo econômico, como o trigo. De outro, e em certa medida como um reflexo da própria expansão das autarquias modernizadoras, seguia-se a construção interpretativa das elites políticas locais, regionais, estaduais e nacionais, de que apenas uma agricultura amparada na tecnologia e no saber técnico seria capaz de gerar progresso regional.

Foi nesse emaranhado de discursos e de instituições que se consolidou o discurso de que a natureza e as condições naturais seriam determinantes para o estabelecimento de novos regimes agrários, como é o caso da conversão de fazendas de gado em projetos de monocultura de trigo, em Entre Rios. Foi também com base nessa perspectiva que a própria documentação gerada pelo estado do Paraná acerca do projeto enfatizava que a colônia tinha como base uma cooperativa de produção, onde não predominava apenas o fator trabalho ou o fator capital, mas também o fator *natureza* (Governo do estado do Paraná. 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná. 1953 *apud* Stein, 2011: 113).

A conquista do centro oeste do Paraná para a triticultura pelos suábios do Danúbio deu-se, nesse sentido, pelo arado, mas também pela política. Do ponto de

vista interno, a década de 1950 foi um período de instabilidade, uma vez que havia dificuldades para a produção agrícola em Guarapuava, que as próprias condições naturais, tão alegremente alardeadas como fundamentais para o sucesso da agricultura moderna, negociavam com os hábitos e as técnicas de trabalho trazidas por imigrantes. Os arados europeus não sulcavam a terra de maneira tão eficiente como no continente de origem, na medida em que eram muito pesados para os cavalos mais leves da região; a produção de trigo era baixa porque faltava ao solo a adubação correta para que a produtividade fosse possível além do mínimo. A colônia convivia com imigrantes que reemigraram para a Europa, além de crises internas pela distribuição de áreas de terra e de residência (Stein, 2011: 118).

Ao findar as instabilidades iniciais da colônia, diversas produções culturais trataram de reforçar os princípios da laboriosidade, da impetuosidade, da honestidade e resistência do grupo. Em 1964, por exemplo, Helmuth Abeck publicou uma peça de teatro voltada a marcar, do ponto de vista de uma ficção de fundação, o surgimento da colônia (*O raiar do oitavo dia/Der Morgen des Achten Tages*) (Stein, 2011: 118). O que se pretendia com a peça era retraçar a narrativa da história da colônia, sem deixar à tona os seus momentos de incerteza, suplantados, sempre, pela laboriosidade e civilidade germânicas do grupo. Reforçar a laboriosidade desse grupo, em meio ao mundo mecanizado de uma agricultura moderna passou a ser prática constante inclusive na construção imagética da colônia, principalmente a partir dos anos 1970 (Figura 1).



Figura 1: Tratores e outras máquinas dispostas em meio a áreas de plantio em Entre Rios (Guarapuava/PR). Acervo de Monique Gärtner.

Os anos 1970 marcam uma guinada nesse processo narrativo, agora sob a forma do que Stein denominou de júbilo das memórias, replicado em publicações de

comemoração da colonização, especialmente em 1971 (20 anos de instalação) e 1976. Desapareceriam quaisquer referências às desconfianças dos imigrantes com relação aos dirigentes da Cooperativa Agrária, bem como os erros de planejamento da colônia que foram em certa medida responsáveis pela instabilidade inicial ou ainda a má adaptação dos imigrantes no ambiente do centro oeste do Paraná, como é o caso das *Klimawunden* notadas no início do empreendimento.

Uma pedra fundamental do empreendimento de colonização passou a simbolizar um marco dos ideais e do encadeamento narrativo, agora monumentalizado, dos suábios no Paraná (Figura 2). Nela, sob um fundo de granito escuro, entalhado em meio a ramas, aparecem os dizeres: “Conquistado – não pela espada, mas com o arado. Filhos da paz. Heróis do trabalho.” Abaixo dos dizeres, depois de um traço delimitador, uma paisagem que, em princípio e à esquerda de quem lê, representa a paisagem neoeuropeizada da colônia, com um homem e uma mulher de braços dados e um carrinho de criança numa área rural, sem floresta; à direita, uma data (1945), um veículo blindado e uma paisagem beligerante. No meio, o que parece ser um rio recortado por uma ligação entre um passado de lembranças da guerra e um futuro marcado pelo trabalho.



Figura 2: Pedra Fundamental em Entre Rios. Acervo de Monique Gärtner.

Considerações Finais

Bento Munhoz da Rocha, ex-governador do Paraná, referindo-se à Entre Rios disse certa vez: “A grande importância de Entre Rios está no exemplo e na imitação desse exemplo”. A produção da imagem da colônia foi difícil, conflituosa e tensa na primeira década de sua instalação. Provavelmente um dos principais

elementos para a coesão e que serviu para justificar o projeto imigratório foram as “condições naturais” favorecedoras da triticultura em Guarapuava, Paraná. Mesmo esse empreendimento gerou dúvidas nos colonos, na medida em que instabilidades eram comuns, especialmente devido a problemas de adaptação ou então da diferença de técnicas agrícolas em ambiente desconhecido por grande parte dos agricultores recém chegados.

Mesmo que a faculdade de adaptação fosse um elemento lembrado e enfatizado por relatos como aqueles que Gossner elaborou em 1952, a presença dos suábios em Guarapuava e seu projeto de neoeuropeização da paisagem a partir das transformações de áreas de floresta e de campo em lavouras de grande extensão cultivadas com produtos de clima temperado, tais como o trigo, mostrou que o empreendimento teve consequências ecológicas, socioeconômicas, políticas e culturais. Como parte das consequências ecológicas, é importante enfatizar que, se no início, a propriedade adquirida para a colônia tinha florestas e campos em proporções equivalentes, à medida em que a agricultura moderna ia avançando, as florestas iam desaparecendo, ainda mais porque ali havia araucária e imbuia, duas plantas de altíssimo valor comercial e grande aproveitamento. A coesão inicial, então, fora garantida pela ênfase em discursos técnicos de apropriação da terra, tais como o reforço das características propícias do solo regional para a triticultura, o clima que era semelhante ao europeu no qual os imigrantes estavam acostumados, e a *natureza* do centro oeste do Paraná.

Enquanto o processo de modernização agrícola avançava, os suábios passariam a acoplar ao discurso técnico sobre a produção agrícola, as características identitárias homogêneas, a partir de um maciço projeto de definição da memória coletiva e da história grupais, materializado em inúmeras produções culturais como peças de teatro, e também a monumentalização das ficções de fundação do grupo, sob a forma de museus e acervos privados, que passariam a enfatizar não apenas utensílios e técnicas agrícolas mas também o seu folclore tecido na diferença com a sociedade local.

Bibliografia

- Bender, B.; Winer, M. (Eds) (2001) *Contested Landscapes. Movement, Exile and Place*. Oxford: Berg.
- Buell, L. (2001) *Writing for an Endangered World*. Boston: Belknap.
- Colle, C. A. (1998) *A cadeia produtiva do trigo no Brasil: contribuição para a geração de emprego e renda*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Correa, D. (2014) *Paisagem e os estudos de história ambiental*. Projeto ‘As delimitações espaciais na história ambiental’. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

- Cronon, W. (1991) *Nature metropolis*. New York: Cambridge University Press.
- Dean, W. (2000) *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Drummond, J. A. (1998) Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro.
- ELFES, A. (1971) *Suábios no Paraná*. Curitiba.
- Gärtner, M. (2014) *Alguns apontamentos para uma história ambiental da colônia Entre Rios*. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro Oeste.
- Gora, A. (2010) *Dos campos nativos ao agronegócio. A contribuição suábica em Guarapuava nos relatos de Anton Gora (1951 – 2009)*. Guarapuava: Editora da Unicentro.
- Gossner, W. (1952) *Agrária. Die Siedlung der Donauschwaben in Municip Guarapuava im brasilianischen Staate Paraná – Bericht über die Ergebnisse der im Auftrage der Schweizer Europahilfe durchgeführten Untersuchung*. Juandaí: März.
- Hubbard, K. J. (2013) *The Danube Swabians: A Post-war Extermination*. p.117-120.
- Klanovicz, J. (2007) *Natureza Corrigida: uma história ambiental dos pomares de macieira no sul do Brasil (1960-1990)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- Klanovicz, J.; Arruda, G.; Carvalho, E. B. de. (2013) *História ambiental no sul do Brasil: apropriações do mundo natural*. São Paulo: Alameda.
- Lohn, R. L. (1997) *Campos do atraso, campos modernos : discursos da extensão rural em Santa Catarina (1956-1975)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Mores, L.; Klanovicz, J. (2014) Controle da natureza e modificação da paisagem: para uma análise das práticas agrícolas da sojicultura no Paraná, Brasil, por meio da imprensa entre os anos 1970 e 1980. *Diálogos*, v. 18, p. 179-201. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Nodari, E. S.; Klug, J. (orgs.) (2012) *História Ambiental e Migrações*. São Leopoldo: Oikos.
- Nodari, E. S.; Correa, S. M. de S. (orgs) (2013) *Migrações e Natureza*. São Leopoldo: Oikos.
- Poutignat, P.; Streiff-Feart, J. (1998) *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Editora Unesp.
- Schama, S. (1996) *Paisagem e memória*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Silva, C. M. da. (2002) *Saber, sentir, servir e saúde: a construção do novo jovem rural nos clubes 4-S, SC (1970-1985)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Stein, M. N. (2011) *O oitavo dia: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios – PR (segunda metade do século XX)*. Guarapuava: Editora da

Unicentro.

Uekötter, F. (2013) “Environment and Memory: Some Introductory Remarks”.
Global Environment 11: 1-15.

Worster, D. (1991) *Nature's Economy: A History of Ecological Ideas*. New York:
Cambridge.

Theatre, Gender Diversity and Border Pedagogy

Vagner de Souza Vargas
Denise Marcos Bussoletti

Abstract:

The way as society deals, understands and treats gender diversity affects drastically the relationships for people who are identified as transgender, transsexual, as well as those identified as gender fluid or non-binary gender. Our group from a university in southern Brazil develops several activities seeking dialogue with different social groups, bringing diversity as an issue for debates, actions and thoughts. Through interventions, artistic presentations and educational activities, we promote debates and reflection, and encourage the understanding of and respect for diversity in society. The aim of this article is to describe a project about theatre playwriting addressing diversity as the central theme. Furthermore, we explain how these actions are guided in our proposals for a Border Pedagogy and Aesthetics of Ginga. Dealing with these issues in our local society, the playwritings were fundamental for unveiling these people and stimulating their self-esteem by showing their stories as nobody else had done before.

Keywords: gender diversity, border pedagogy, aesthetics of Ginga, dramaturgy, education, theatre.

Introduction

The way as society deals, understands and treats the diversity of gender has been a widely discussed thematic in all areas. The implications of these relationships affect drastically the lives of people who are identified as transgender, transsexual, as well as those identified as gender fluid, non-binary gender. But how can we help those people considered diverse or minority gender identities in a society that has built its arguments based on dichotomous heteronormative discourses?

The reflexions of the damages caused by misunderstanding and social hostility affect and manifest in different ways in the lives of people with different gender identity, compared to traditional normatizations. Different social groups not always have the availability to look for knowledge about the reality and difficulties faced by these people, as long as regards to the acceptance of their own gender identity, as the barriers imposed by society for these people to have a professional development and life in society with equal rights and duties towards the others.

Traditionally, theatre is often the place where humanity exposes all its ailments to foster reflexion and debate all issues. These approaches can be given on stage or through theatrical dramaturgy about stories, reports and issues often difficult to approach in social dialogues. Thus, theatre acts as an interstitial place where these issues can be brought to light.

However, the dramaturgical production for theatre involving issues related to gender diversity still appears very discreet in Brazil, compared to these discussions and the relevance in contemporary debates. The transgenders daily reality, their living conditions and problems faced in a society that stigmatizes these people to live on a marginality has not received due emphasis in the current Brazilian theatrical dramaturgy.

Art, as well said by Vygotsky (1999), has the strength and ability to organize our behavior with a view to the future, a future that may never come to materialize, but art leads not only life, but also what is above and behind it. So, we can also say that actions that combine artistic and educational activities can move toward a better quality of life.

Facing this, the Nucleus of Arts, Languages and Subjectivities (NALS) and the Programme Boundaries of Diversity (PBD)¹, in the Faculty of Education, from Federal University of Pelotas (UFPEL), in a city in the southern Brazil, develops a series of activities seeking more dialogue with different social groups, bringing diversity as one of its foci for debates, actions and thoughts (Bussoletti & Vargas, 2013). Through interventions and artistic presentations, workshops, events and educational activities, the members of our group seek to promote debate, reflexion and encourage understanding and respect for diversity in our local society (Bussoletti & Vargas, 2013; Vargas & Bussoletti, 2014).

Considering some activities performed by members from NALS and PBD about issues related to gender, sex and sexuality, we observe that local population was not used to directly discuss about these matters (Alves, 2012; Bussoletti & Vargas, 2013; Vargas & Bussoletti, 2014). During these meetings, after several reports from gays, lesbians, transvestites, transgenders, bisexual and transsexual people, we found that these people needed to expose their problems so that society would be willing to hear them and think about these questions. Due to a deep engagement of our group in enabling different human conditions to have an expression in society, we decided to find a way where these may happen through arts (Bussoletti & Vargas, 2013).

In this sense, our group has created a project called "Dramatic Theatre for Diversity", where all these stories and issues would be transformed into small

¹ The Programme Boundaries of Diversity, was classified and covered by proclamation No. 4 by University Extension Program, PROEXT 2011 - Ministry of Education and Culture of the Secretary for Higher Education from the Brazilian Government. Performs its functions since 2011 at UFPEL.

plays, with dramatic readings, performed in a second moment (Bussoletti & Vargas, 2012; Bussoletti, 2013; Vargas & Bussoletti, 2014b). We believe that, for a first approach, it would be necessary to transform some real stories, as well as create other fictional about these issues to build a more solid contact of general population with these thematic, before they could be turned into stage productions.

Moreover, due to the scarcity of theatrical texts focused on lives of transgender people, our group decided to open this possibility by writing two books, in separate volumes, called "Readings in Theatrical Dramaturgy for Diversity" (Bussoletti & Vargas, 2012; Bussoletti, 2013). Thus, the aim of this article is to describe the project "Dramatic Theatre for Diversity", as well as exposing the gender diversity issues that have been raised. Furthermore, we explain how these actions are guided in our proposals for a Border Pedagogy and Aesthetics of Ginga.

Through where gender diversity becomes in theatrical dramaturgy

The Programme Boundaries of Diversity (PBD) proposal is guided to cultural agents in educational training, with the aim of creating a permanent forum for debates about these issues in the university, which we named "University of Diversity". This forum will act as a promoter and enhancer for diversity of cultural practices, set in the perspective of the development and consolidation of an educational practice where university allies in promoting citizenship through deconstruction of prejudices and as a contrary to all forms of intolerance.

In this scenario, we created the project "Laboratory of Differences and the Workshop for Diversity". Their main objectives are to create an educational facilitator for expressions of cultural diversity, seeking to identify the different narrative territories through which differences can be seized and demonstrating that the creative exercise is a key factor in the emergence and approach to new educational paradigms. All of these activities are conducted through all art languages.

During the activities of the "Laboratory of Differences and the Workshop for Diversity", we developed an activity called "Readings in Theatrical Dramaturgy for Diversity", which was the production and collective reading of theatrical texts about and to the diversity. The process was done in weekly sessions during the year 2012, with production of texts made by members of our group and dramatic readings open to general community. However, we consider important to highlight elements that conceptually and methodologically based the propose of dramaturgical production and readings.

We argue that only pedagogical principles of an education focused on diversity can provide conditions for effective implementation of emancipatory practices in an educational scenario in Brazil, particularly when focused on issues of gender diversity. On this matter, we emphasize what Homi Bhabha (1988: 63) refers about

difference and diversity. For this author, cultural diversity is an epistemological object, where culture is perceived as an object of empirical knowledge, since the difference is a process of culture enunciation 'as' knowable, legitimate, appropriate to the construction of cultural identification systems "is a process of signification". In this process of signification, culture affirms itself as a force field where different groups recognize and affirm their own identity, never homogeneous, much less as representations of separation of totalized cultures or "protected in the utopia of a mythic memory of an unique identity collective".

Teaching playwriting for theatre is not only directed to the work of the professionals from performing arts, it can be used as a methodological option for the promotion and practice of writing, as it can be an alternative to propose discussions in different situations (Solomon, 2008; Barreto, 2010). Working with theatrical language is not always linked to the scenic exercise. The goals of any activities in this area should be related to what we want as a final product (Roubine, 1992; Ryngaert, 1995; Japiassu, 2001).

However, theatre can also be used with educational aims in various educational levels (Koudela, 1992; Vaz, 1998; Santana, 2000; Japiassu, 2001; Desgranges, 2003). Furthermore, when there is no intention or structure for an on stage production, we can appropriate ourselves of some alternatives offered by this language in order to promote discussions, reflexions, to propose other types of artistic creations, as well as theoretical (Courtney, 1980; Magaldi, 1989; Solomon, 2008; Ryngaert, 2009; Barreto, 2010; Racièri, 2010).

For the realization of our project "Theatrical Dramaturgy for Diversity", we held workshops to instrumentalize participants to playwriting, as well as to define the means we would use in our texts to address the issues of gender diversity. In these activities, some members from Non-Governmental Organizations (NGOs) have participated, they work with transsexuals, gays, lesbians, bisexual and transgender people, as well as members from NALS and PBD has enrolled these activities. Meantime, despite this workshop being articulated with these institutions, the workshop was also open to general people, even if they had no institutional affiliation.

Thus, due to the fact that the PBD already have an articulation among these social agents representing various institutions that address these issues and people from general public, interested in the reflexion of these matters, we believe that the playwriting workshop we proposed would enable these agents to express their text and context by writing short plays for theatre. Furthermore, we would be promoting articulation of theatre with people from various sectors of society who are interested in debates and reflexions about diversity of gender, through the construction of texts for theatre playwriting.

The diversity was not only present in the themes addressed in each text, but also expressed in the choice of textual approach taken by the authors. After each

reading, discussions were held not only about the problems presented there, but also about the aesthetic option adopted by the author to tell the story. Thus, these meetings as well as promoting discussions on gender diversities, allowed participants to discuss aesthetic conceptions to the theatre work. During these meetings, participants also debated about dramaturgical production for contemporary theatre in Brazil.

As NALS and PBD also develop their activities related to educational practice, due to the fact that these texts explore concerns that may be difficult to approach both for teachers in the classrooms, as local community in general, whether were proposed in a direct manner, its applicability also lends us to promote discussion of these topics in both areas of formal, as in non-formal education. In addition, small dramatizations of these texts can also help teachers, social workers and general people to think about various situations that those characters are facing.

The promotion of literary writing can stimulate exercise and pleasure for writing, as well as the production of texts that address issues not commonly observed in the literature in general. With respect to dramaturgy for theatre, the writing of short plays for theatre provides some situations that are explored briefly, but no less profound.

In the stories created, questions have arisen related to the difficulties faced by transsexuals and transvestites to achieve the legitimacy of their social name, bullying, homophobia, emotional relationships, self acceptance of their sexual condition, sexual identity x gender identity, family reactions on the existence of transgender in their family, difficulty to transgender join a professional career, giving continuity of education, etc. (Bussoletti & Vargas, 2012; Bussoletti, 2013). Dealing with these issues has enabled the harsh reality faced by transgenders could be recorded in these texts. If society has difficulties to know these people and their problems, the record of these texts, enabled readers evidencing this universe so often ignored and, that here, through dramaturgical writing, could act as a way for information and knowledge transmission. Thereto, as these texts were written for theatre, these stories can also be brought to the stage by actors in different places (Vargas & Bussoletti, 2014b). We also cannot forget to emphasize the novelty and uniqueness of our proposal, since the production of these texts came from individuals who face this reality in their daily lives.

Border Pedagogy and Aesthetics of Ginga in defense of gender diversity

Our activities would be nothing effective if we were not committed to a Border Pedagogy, connected to the Aesthetics of Ginga, these postures and methodological options that allow us to work in the education field, and the arts as our place of speech, this is the way we do. However, in a multicultural society, other aspects

need to be highlighted, such as what Pansini & Nenevé (2008) understand in the relationship of the educational context to multiculturalism historically formed:

[...] multicultural education suggests a break to pre-established models and hidden practices that within the school curriculum produce an effect of colonization in which students from diverse cultures, social classes and ethnic nuances take the place of colonized and marginalized by a process of silencing to their condition. (Pansini & Nenevé, 2008: 32)

According to these arguments, we believe that the possibility of paradigm changing toward innovative educational proposals is necessary and it involves the recovery of the ethical dimension of making education combined with another aesthetic principles for human existence. Such direction questions and confronts, as well as, the social-economic and political relationships of silencing, rebels against the evaluations coming from these relationships, it is what Boaventura dos Santos (2005) calls as "epistemicide".

Beyond the suffering and devastation unspoken that has produced in people, groups and social practices that was for him (epistemicide) targeted, meant an irreversible impoverishment of the horizon and the possibilities of knowledge. Whether today is installed a feeling of blockage by the absence of global alternatives to the way as society is organized, it is because for centuries, especially after that modernity, was reduced to capitalist modernity, there was proceeded to the systematic liquidation of the alternatives, when they both in the epistemological level, as in practice, are not compatible with hegemonic practices. (Santos, 2005: 329)

In order to promoting a break from the production models of imposed *silencings*, is necessary to focus on the searching of silenced voices concepts, dipping in identifying their differences and issues in their adversity, with the purpose that the possible distances not turn away further alterities. Thus, we would be minimizing the difficulties in establishing efficient pedagogical proposals, capable of generating identification and significance in many different social groups.

Accordingly, McLaren (2000) when talking about the left-liberal multiculturalism, accepts cultural differences and points out that the emphasis on equality between races stifles important characteristics that differentiate one race from another. Anyone working with this perspective tends to treat the difference as an "essence" that exists independently of history, culture and power. With regard to our work on gender diversity, we deal with these situations focusing our arguments on gender diversity in the same way this author does with race or background ethnicity, referred above. Peter McLaren (2000) also points out that:

Revolutionary Multiculturalism recognizes that the objective structures in which we live, the material relations conditioned to production in which we are situated and certain conditions that we produce are all reflected in our daily experiences. In other words, the life experiences are more than values, beliefs and subjective understandings, they are always mediated by ideological structures of discourse, political economies of power and privilege and social division of labor. The revolutionary Multiculturalism is a socialist-feminist multiculturalism which challenges the historically sedimented processes through which identities of race, class and gender are produced within capitalist society. (McLaren, 2000: 284)

We believe that our activities with the PBD, transit through historically demarcated borders which we dare transgress, because we realized that current social dialogue in Brazil requests these confrontations not in the sense of struggle, but for the path of a new way for relationship, generated from understanding. In this regard, Silveira (2005: 23) refers to the existence of borders implies in exchanges that can terminate multiple meanings, point contact in which the exchange can be favorable to both sides, contact points in which "hybridization" is possible forming a kind of "third included". From this author viewpoint, we can consider boundaries as especially symbolic spaces in which differences and asymmetries are well marked, being away from meaning an affectionate bond and removal of conflicts. For this reason, when considering any educational practice transiting this concept of borders threshold, we have to take the precaution of being blurring the differences in the search for the respect and understanding diffusion, rather than accentuate inadequate attributes about the perspective analysis of the differences.

Also with Homi Bhabha (1998), we find some clues that enable us to survive, or even live at this time, whose name, now said by many, we consider still insufficiently taken. We affirm that we transit among postmodernism, post-colonialism, post-feminism, and as many other "post" that we can evidence some confusion, disorientation, causing some explanatory inconvenience. Bhabha says what can be innovative, in terms of theoretical and political, in contemporary times, is the need to focus on moments and processes which subjectiveness are produced, respecting and articulating cultural differences. This fits into a space, called the "in-between places" where different strategies of subjectivity, both singular and collective, can mean new identities, both in the sense of collaboration and contestation of defining the idea of society (Bhabha, 1998).

The cultural borders, as well as political boundaries are symbolic manifestation forms of the complex human phenomenon, in which otherness emerges as a fundamental value, since a policy of difference configures as possible. In order to exist the difference, is necessary that the margins, the boundaries that separate the self from the other, and that allow the game between proximity and distance, is given as an adventure of knowledge as an opening to dialogue (Silveira, 2005: 28).

In our work, provoked by all of these questions, we put art as the place to confront the acts of silencing as an educational proposal that transgresses the boundaries imposed as unique, diluting differences, hybridizing thresholds, proposing art as catalyst and reflexive, all through its multiple languages. We adopt the character potentially transgressive of concepts and standards imposed, in proposing to transit within these "in-between places" where we find premises of alterity still unknown and that through diversity may be potentiating the bond in the search for knowledge.

In this regard, we emphasize the proximity to the speech made by Gómez-Peña (2005: 203), that even talking about performance art, gives us clues to overcome these concepts to our action field, when he says that at the place of speech, the only social contract that exists is our willingness to challenge dogma and authoritarian models and continue pushing culture and identity boundaries. Precisely in the matched borders among cultures, genres, crafts, languages and art forms that we feel most comfortable and where we recognize our colleagues. We are interstitial creatures and border citizens by nature - members and intruders at the same time - we rejoice in this paranoid condition. Just in the act of crossing a border, we find our emancipation ... temporal.

Accordingly, we also consider what McLaren & Giroux (2000: 44) refer to say that multicultural education not only has to listen to the "voice of the other", of marginalized groups, but help them to produce new narratives. This model requires a committed educator. We are interested in, thus, through an initiative of the Programme Boundaries of Diversity, exploring the process of identity formation by the diversity and the discursive practices that occur in what Bhabha calls "third space translation", or in what is lately identified as being the "in-between places" of culture, where different subjectivation strategies, both singular and collective, can mean new identities, both in the sense of collaboration and contestation of defining the idea of society (Bhabha, 1998).

We believe in the importance of questioning the representations of identity and alterity in ballast of what Cultural Studies suggest as a "Border Pedagogy" (Giroux, 1992), or what McLaren (1999) termed as "Identity Border" created "from the empathy for others as a passionate connection through difference 'in the fight' against our failure to see our own reflection in the eyes of others [...]" (McLaren, 1999: 193-195).

Starting from this understanding, we are led to believe in the importance of consolidating this which can be understood as a Border Pedagogy. A pedagogy that is committed to restore a critical space that can raise more questions than conceptual and finished answers, supporting the radical experience of diversity and difference, bringing to foreground the lines that sometimes separate and make, unfortunately, the boundaries insurmountable.

What we have presented so far is that we understand the possibility of treatment and apprehension of a subjectivity model that resists in the condition space-temporal of border. The understanding of this process contributes and ends up revealing emerging aesthetics derived from the miscegenation and the scenarios in which interculturality leads, configuring what we defend also as an Aesthetics of Ginga (Bussletti & Vargas, 2013).

The Aesthetics of Ginga take as the basis the conceptual work made by Hélio Oiticica, a Brazilian who lived between 1939 and 1980. A revolutionary artist that has been recognized internationally through his experimental and innovative work. In the aesthetic conception by Oiticica, an artist does not born, but transform unleash creative states. In this process, there isn't the figure of the observer, he becomes a 'participator'. Rolling concepts, Oiticica assumed that there hadn't become an artist, but someone who enabled people to emerge in this peculiar state of creative action elaborating proposals that seek which is beyond the art to which he called "invention".

Paola Jacques (2003), researching the Oiticica's work, identifies that this artist has created a proposal of "Aesthetics of Ginga", a genuine Brazilian product, where the miscegenation and the information mix nuances and cultures, creating a panorama that transits in the illustration of a carnival joy. According to this precept, the mixture and interlocution of different aspects generate new information that, just by transit and movement, as the cadence of a swing, allows the exchanges and interchanges remain active and constant in society. So, just this aspect of the Aesthetic of Ginga would let individuals reach a state where joy would be generated by acceptance and of a awareness that differences exist, but that openness to the possibility of movement and exchanges among them, generates new colorful which only enriches the characteristics and social relations toward a state of respect and appreciation for all spectra hues that constitute the identity of this population.

Final Considerations

We defend the possibility of art experimentation by education, as a web that is realized among boundaries. We aim "exercises for a behavior", as said by Oiticica, operationalized through participation and the transmutation of the spectator in narrator, whose authorship is manifested through experiences as a manifestation of life in the direction of creative activity. Between imagination and ecstasy, our proposal is deterritorialise behaviors and possibilities suppressed and/or hidden and grant the educational space in the direction of transgression and resistance of alternative practices, not submissive to the historical political concepts based on the tradition maintained by the cult of the regularities and stabilities consumable as products of a contestable order.

The results we have observed in the texts produced by our group, as well as the reflexions that emerged from discussions after dramatic readings, led us to demonstrate the commitment of our activities from the perspective of a Border Pedagogy and in relationship with the Aesthetics of Ginga. We believe that methodological approaches that will work in this direction will get best results when they are aimed at addressing issues related to gender diversity. After reading the texts produced by our group, we observed the uniqueness and importance of giving opportunity to many different social groups to make their voices heard and their words could be read by society. The content of the plays has revealed a vast universe, deep and unexplored issues that unfortunately still affect people in Brazil who simply do not have their gender identity classified into the dichotomy imposed by social heteronormativity.

However, none of this would be possible, whether the ways for dialogue and experimentation for our actions were not the arts. This means that the arts are the ground which enables us deterritorialization of socially constructed norms and dogmas. In our activities, arts were essential for stimulating reflexion on the importance of valuing diversity as a factor in human and social development and the respect for difference as a structuring of new pedagogical boundaries.

There are so many ways for dealing with gender diversity in our society. What we have done with this theatrical dramaturgy production was a way for putting stories of people who faces them in their daily life and giving the opportunity to make these situations appeared from the obscurity. The playwrightings were fundamental for dealing with these issues in our local society, unveiling these people and to stimulate their self esteem by showing their stories as anybody else did before. Besides, our pedagogical, ethical and aesthetical proposals lie to another way for working in social and educational fields in Brazil, proposing a radical epistemological change in facing our roles as active social agents, which may be experienced in other places.

References

- Alves, J. P.; Mello, L. E.; Bussolletti, D. M. (2012) 'Diversidade sexual: diálogos e práticas na universidade'. *Expressa Extensão*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL. Edição especial, p.25-42.
- Barreto, C. S. (2010) 'A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional'. *VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*.
- Bhabha, H. (1998), *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bussolletti, D. & Vargas, V. (2012) *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade*. Pelotas: Universitária UFPEL.
- Bussolletti, D. M.; Vargas, V.; Bairos, M. (2013) *Leituras em Dramaturgia Teatral para a Diversidade. Volume II*. Pelotas: Universitária UFPEL.

- Bussolletti, Denise Marcos & Vargas, Vagner de Souza (2013) 'Art and Aesthetics of Ginga: Boundary for the Future in the in-between Places of Diversity'. *Global Journal of Human Social Science. Arts & Humanities* 13(4): 01-09.
- Courtney, R. (1980), *Teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva.
- Desgranges, F. (2003) *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec.
- Giroux, H. (1992) *Border crossing*. Nova York e Londres: Routledge.
- Jacques, P. (2003) *Estética da Ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Japiassu, R. (2001) *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papirus.
- Koudela, I. D. (1992) *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- McLaren, P. (1997) *A vida nas escolas: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- McLaren, P. (1999/2000) *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2000) Escrevendo das margens: Geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário, pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Art Med.
- Pansini, F. & Nenevé, M. (2008) 'Educação multicultural e formação docente'. *Currículo Sem Fronteiras* 8(1): 31-48.
- Rancière, J. (2010) *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Roubine, J. (1992) *A linguagem da encenação teatral 1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ryngaert, J. (1995) *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ryngaert, J. (2009) *Jogar, representar - práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify.
- Salomão, M. (2008) 'Os limites do autodidatismo na dramaturgia brasileira'. *Revista Sala Preta* 8(1): 89-97.
- Santana, A. (2000) *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA.
- Santos, B. (2005) *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.
- Silveira, F. L. A. (2005) 'As complexidades da noção de Fronteira, Algumas reflexões'. *Caderno Pós-Ciências Sociais*. São Luis, 2 (3).
- Vargas, Vagner de Souza & Bussolletti, Denise Marcos (2014) 'Por entre fronteiras de uma pedagogia que pauta a educação pelas artes gingando saberes e práticas populares'. *Revista Extraprensa* 1: 41-48.
- Vargas, Vagner de Souza & Bussolletti, Denise Marcos (2014b), 'Texto e Contexto: Dramaturgia Teatral, Educação e Diversidade'. *Revista Querubim* 2: 115-121.
- Vaz, B. C. (1998) *Ensino do teatro — experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Vigotski, L. (1999) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

